

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR-MATRIZ

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**TESIS DE GRADO PREVIA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA REDUCIR EL FILTRO
AFECTIVO EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS, EN LA
UNIDAD EDUCATIVA JOSÉ MEJÍA LEQUERICA**

INÉS MARIELA CUMBAJÍN PARRA

DIRECTORA: MGTR. JANINE MARIE MATTS

QUITO, MARZO 2018

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo, Inés Mariela Cumbajín Parra, C.I. 171588969-5 autor del trabajo de graduación intitulado: **“Estrategias didácticas para reducir el filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés, en la Unidad Educativa José Mejía Lequerica”**, previa a la obtención del grado académico de **MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN** en la Facultad de **Ciencias de la Educación**:

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 09 de Marzo de 2018



Inés Mariela Cumbajín Parra

C.I. 171588969-5

DIRECTORA:

Mgtr. Janine Marie Matts

LECTORES:

Mgtr. Edison Rene Santacruz Bastidas

Mgtr. Mercedes Herminia Chamba Herrera

Dedicatoria

Dedico este proyecto de tesis a:

A Dios por permitirme vivir la vida y llegar a este momento. Aunque pase por el valle de sombra de muerte, no temeré mal alguno, porque tú estás conmigo; tu vara y tu cayado me infunden aliento (Salmos 23:4).

A la naturaleza que me regala momentos inolvidables y me hace estar cerca de mi padre.

A mis padres, en especial a mi padre que es un ángel y desde el cielo me ayuda a enfrentar la vida, mi padre vive por siempre en mis memorias y habita en mis recuerdos. A mi mamita que es mi apoyo en todo momento y que con su ejemplo me ha enseñado a no desfallecer ni rendirme ante nada y siempre perseverar a través de sus sabios consejos.

Agradecimiento

A todos quienes he dedicado mi trabajo.

Especialmente a la Mgtr. Janine Marie Matts, directora de mi tesis. ¡Muchas gracias por sus ánimos!

A todos los docentes de la Maestría en Ciencias de la Educación, al Mgtr. Edison Rene Santacruz Bastidas y la Mgtr. Mercedes Herminia Chamba Herrera, quienes fueron los lectores de mis tesis, por sus aportes en esta investigación.

A la Unidad Educativa José Mejía Lequerica que es el lugar donde estudié y que me brindó la oportunidad de aplicar las estrategias didácticas de mi tesis.

Gracias a todas las personas que ayudaron directa e indirectamente en la realización de mi tesis.

INDICE

Resumen.....	XI
Abstract.....	XII
Introducción.....	1
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.1 Formulación del Problema.....	4
1.1.1 Interrogantes fundamentales de la investigación.....	8
1.2 Objetivos General y Específicos.....	8
1.2.1 Objetivo general.....	8
1.2.2 Objetivos específicos.....	9
1.3 Justificación de la Investigación.....	9
CAPÍTULO II FORMULACIÓN TEÓRICA.....	11
2.1 Antecedentes de la Investigación.....	11
2.2 Bases teóricas.....	17
2.2.1 Definición de aprendizaje.....	17
2.2.2 Proceso de enseñanza aprendizaje.....	18
2.2.3 Elementos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	19
2.2.4 Clasificación del aprendizaje.....	22
2.2.5 Evaluación del aprendizaje.....	24
2.2.6 Teorías del aprendizaje.....	26
2.2.7 Proceso de adquisición de la lengua materna.....	30
2.2.8 Proceso de adquisición de una lengua extranjera.....	35
2.2.8.1 Diferencia entre adquisición y aprendizaje.....	35
2.2.8.2 Elementos de entrada y salida (Input y Output).....	37
2.2.9 La enseñanza de una lengua extranjera: historia, teoría y práctica.....	40
2.2.10 Metodologías y enfoques para la enseñanza de idiomas extranjeros.....	42
2.2.11 Teorías sobre la adquisición de una lengua extranjera.....	46
2.2.12 El enfoque constructivista.....	47
2.2.13 Enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma inglés.....	48
2.2.14 Destrezas comunicativas del idioma inglés.....	53
2.2.14.1 Comprensión auditiva (listening).....	54
2.2.14.2 Expresión oral (speaking).....	55
2.2.14.3 Comprensión de lectura (reading).....	57
2.2.14.4 Expresión escrita (writing).....	58
2.3. Factores afectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	60
2.3.1 Factores individuales que condicionan el aprendizaje.....	62
2.3.2 La influencia de la afectividad en contextos educativos.....	64
2.3.3 La influencia de la ansiedad en contextos educativos.....	65
2.3.4 Interacción afectiva entre los profesores y los estudiantes.....	66
2.3.5 El filtro afectivo desde la teoría de la adquisición de una lengua extranjera.....	68
2.3.6 El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	71
2.3.7 El filtro afectivo y los factores de la personalidad.....	72
2.4. Las estrategias de aprendizaje.....	73
2.4.1 Tipos de estrategias de aprendizaje.....	75
2.4.2 Estrategias didácticas en el aula.....	76
2.4.3 Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés.....	76
2.4.4 Actividades y estrategias para reducir el filtro afectivo.	79

2.4.5 El juego como factor de motivación en el proceso de adquisición de la lengua extranjera.	81
2.5 Bases legales.....	82
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO.....	85
3.1 Diseño y Tipo de Investigación.....	85
3.2 Unidad de Estudio.....	85
3.2.1 Muestra.....	86
3.3 Operacionalización de variables.....	86
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	87
3.4.1 Observación participante.....	87
3.4.2 Encuesta.....	88
3.4.3 Entrevista.....	88
3.4.4 Pre – prueba y post- prueba.....	89
CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN DE PROPUESTA.....	90
4.1 Estrategias Didácticas para reducir el filtro afectivo en los estudiantes del Noveno Año de Educación General Básica.....	90
Estrategia didáctica 1: Uso de revistas, comics de series favoritas.....	90
Estrategia didáctica 2: Biografías de personajes importantes.....	92
Estrategia didáctica 3: Uso de naipes.....	93
Estrategia didáctica 4: Juego del bingo.....	95
Estrategia didáctica 5: Uso de tarjetas.....	96
Estrategia didáctica 6: ¡El juez decide!.....	98
Estrategia didáctica 7: Uso de una cámara fotográfica (puede ser del celular).....	99
Estrategia didáctica 8: ¡Encuentra las siete diferencias!.....	101
Estrategia didáctica 9: Uso de WhatsApp.....	102
Estrategia didáctica 10: Uso de un correo electrónico.....	104
Estrategia didáctica 11: Uso de imágenes (siete cumbres).....	106
Estrategia didáctica 12: Uso de las inteligencias múltiples.....	107
Estrategia didáctica 13: Tablas interactivas.....	108
Estrategia didáctica 14: ¡Encuéntrame si puedes!.....	110
Estrategia didáctica 15: Uso de sopa de letras.....	112
Estrategia didáctica 16: Crucigramas.....	113
Estrategia didáctica 17: Tarjetas con sinónimos y antónimos.....	115
Estrategia didáctica 18: ¡Juego del domino!.....	116
Estrategia didáctica 19: ¡Juego de la ruleta rusa!.....	118
Estrategia didáctica 20: ¡Juego de adivinanzas!.....	119
Estrategia didáctica 21: Escuchar música.....	120
Estrategia didáctica 22: Uso de Facebook.....	122
Estrategia didáctica 23: Ver películas en inglés.....	122
CAPÍTULO V PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	124
5.1 Análisis del instrumento aplicado al grupo control: Resultados de la pre-encuesta...125	
5.2 Análisis del instrumento aplicado al grupo experimental: Resultados de la pre-encuesta.....	141
5.3 Análisis de la pre-prueba nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Resultados grupo control.....	156
5.4 Análisis de la pre-prueba nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Resultados grupo experimental.....	157
5.5 Análisis del instrumento aplicado al grupo control: Resultados de la post-encuesta..158	
5.6 Análisis del instrumento aplicado al grupo experimental: Resultados de la post-encuesta.	173

5.7 Análisis de la post-prueba nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Resultados grupo control.....	188
5.8 Análisis de la post-prueba nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Resultados grupo experimental.....	189
5.9 Análisis de la entrevista aplicada a los docentes del área de lengua extranjera.....	190
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES.....	195
CAPÍTULO VII RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS.....	200
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	201
Apéndice A: Encuesta dirigida a estudiantes.....	207
Apéndice B: Preguntas de la entrevista dirigida a los docentes del área de lengua extranjera.....	209
Apéndice C: Prueba de ubicación nivel A1.....	210
Apéndice D: Cuadro sobre “Daniel’s and Mary’s abilities”.....	214
Apéndice E: Cuadro de estrategias de un sinónimo o un antónimo.....	214
Anexos.....	215

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de variables.....	86
Tabla 2. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	125
Tabla 3. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	126
Tabla 4. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	127
Tabla 5. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	128
Tabla 6. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	129
Tabla 7. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	130
Tabla 8. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	131
Tabla 9. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	132
Tabla 10. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	133
Tabla 11. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	134
Tabla 12. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	135
Tabla 13. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	136
Tabla 14. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	137
Tabla 15. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	138
Tabla 16. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	139
Tabla 17. Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental.....	141
Tabla 18. Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental.....	142
Tabla 19. Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental.....	143
Tabla 20. Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental.....	144
Tabla 21. Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental.....	145
Tabla 22. Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental.....	146
Tabla 23. Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental.....	147
Tabla 24. Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental.....	148
Tabla 25. Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental.....	149
Tabla 26. Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental.....	150
Tabla 27. Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental.....	151
Tabla 28. Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental.....	152
Tabla 29. Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental.....	153
Tabla 30. Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental.....	154
Tabla 31. Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental.....	155
Tabla 32. Resultados de la pre-prueba en el grupo control.....	156
Tabla 33. Resultados de la pre-prueba en el grupo experimental.....	157

Tabla 34. Resultados de la post-encuesta en el grupo control.....	158
Tabla 35. Resultados de la post-encuesta en el grupo control.....	159
Tabla 36. Resultados de la post-encuesta en el grupo control.....	160
Tabla 37. Resultados de la post-encuesta en el grupo control.....	161
Tabla 38. Resultados de la post-encuesta en el grupo control.....	162
Tabla 39. Resultados de la post-encuesta en el grupo control.....	163
Tabla 40. Resultados de la post-encuesta en el grupo control.....	164
Tabla 41. Resultados de la post-encuesta en el grupo control.....	165
Tabla 42. Resultados de la post-encuesta en el grupo control.....	166
Tabla 43. Resultados de la post-encuesta en el grupo control.....	167
Tabla 44. Resultados de la post-encuesta en el grupo control.....	168
Tabla 45. Resultados de la post-encuesta en el grupo control.....	169
Tabla 46. Resultados de la post-encuesta en el grupo control.....	170
Tabla 47. Resultados de la post-encuesta en el grupo control.....	171
Tabla 48. Resultados de la post-encuesta en el grupo control.....	171
Tabla 49. Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.....	173
Tabla 50. Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.....	174
Tabla 51. Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.....	175
Tabla 52. Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.....	176
Tabla 53. Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.....	177
Tabla 54. Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.....	178
Tabla 55. Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.....	179
Tabla 56. Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.....	180
Tabla 57. Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.....	181
Tabla 58. Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.....	182
Tabla 59. Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.....	183
Tabla 60. Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.....	184
Tabla 61. Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.....	185
Tabla 62. Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.....	186
Tabla 63. Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.....	187
Tabla 64. Resultados de la post-prueba en el grupo control.....	188
Tabla 65. Resultados de la post-prueba en el grupo experimental.....	189
Tabla 66. Cuadro general de resultados del pre-cuestionario del grupo de control.....	215
Tabla 67. Cuadro general de resultados del pre-cuestionario del grupo experimental.....	216
Tabla 68. Cuadro general de resultados de la post-encuesta del grupo de control.....	217
Tabla 69. Cuadro general de resultados de la post-encuesta del grupo experimental.....	218
Tabla 70. Cuadro general de resultados del grupo de control: Resultados de la pre y post-prueba.....	220
Tabla 71. Cuadro general de resultados del grupo experimental: Resultados de la pre y post-prueba.....	221

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	126
Gráfico 2. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	127
Gráfico 3. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	128
Gráfico 4. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	129
Gráfico 5. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	130
Gráfico 6. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	131
Gráfico 7. Resultados de la pre-encuesta en el grupo control.....	132

[illegible]

Gráfico 58. Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.....	185
Gráfico 59. Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.....	186
Gráfico 60. Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.....	187
Gráfico 61. Estrategia didáctica 3: Uso de naipes.....	222
Gráfico 62. Estrategia didáctica 4: Juego del bingo.....	223
Gráfico 63. Estrategia didáctica 6: ¡El juez decide!	223
Gráfico 64. Estrategia didáctica 7: Uso de una cámara fotográfica (puede ser del celular)..	223
Gráfico 65. Estrategia didáctica 9: Uso de WhatsApp.....	224
Gráfico 66. Estrategia didáctica 11: Uso de imágenes (Siete Cumbres).....	224
Gráfico 67. Estrategia didáctica 13: Tablas interactivas.....	224
Gráfico 68. Estrategia didáctica 15: Uso de sopa de letras.....	225
Gráfico 69. Estrategia didáctica 22: Uso de Facebook.....	225
Gráfico 70. Estrategia didáctica 23: Ver películas en inglés.....	225
Gráfico 71. Aplicación de la encuesta.....	226
Gráfico 72. Aplicación prueba nivel A1	226

Resumen

El objetivo de esta investigación es elaborar estrategias didácticas para reducir el filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera (LE) para los estudiantes del noveno Año de Educación General Básica (EGB), en la Unidad Educativa José Mejía Lequerica, de la Provincia de Pichincha, Cantón Mejía, Parroquia de Machachi, durante el año lectivo 2017-2018.

El método utilizado se ubica dentro de una investigación proyectiva con un enfoque positivista y cuantitativo, con técnicas de muestreo probabilístico para la tabulación de datos. En el presente trabajo se plantea un diseño experimental, ya que se trabaja con un grupo experimental y otro de control. Los resultados son presentados en base a una pre – prueba y una post – prueba. Se aplicaron encuestas de tipo abierta y cerrada al grupo de control y experimental para medir su filtro afectivo.

Para medir los conocimientos previos de los estudiantes sobre el idioma inglés se utilizó una prueba nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Se trata de un examen de inglés (IngleseMilano.it) dirigido a evaluar estudiantes de nivel básico o elemental. Esta prueba es una copia editada de una prueba original CEF A1, pero sin las secciones de producción escrita o “writing”. La puntuación de aprobación para este tipo de prueba es típicamente 60%.

La propuesta consiste en que los estudiantes alcancen un filtro afectivo bajo (por lo tanto adquieran un idioma con mayor facilidad y eficacia), y no se preocupen de la posibilidad de no tener éxito en la adquisición de la lengua (AL). Por otro lado, un educando con un filtro afectivo alto (desmotivado, con gran ansiedad y baja autoconfianza), aunque sea expuesto intensamente a la lengua extranjera, no alcanzará un nivel óptimo.

Los valores registrados en las estadísticas resultantes del estudio muestran que, efectivamente se logró reducir el filtro afectivo en los educandos del noveno año de EGB y se alcanza un conocimiento más alto del idioma en todos los estudiantes participantes al final del estudio.

Palabras clave: adquisición de una lengua extranjera, filtro afectivo, motivación, ansiedad, estrategias didácticas.

Abstract

The objective of this research is to elaborate didactic strategies to reduce the affective filter in learning English as a foreign language (LE) in students of the ninth year of General Basic Education (EGB) in the Educational Unit of José Mejía Lequerica, Pichincha Province, Mejía Canton, Machachi Parish. During the school year of the 2017-2018 period.

The method used is located within a projective research with the positivist and quantitative approach, with probability of sampling techniques for arrangement of data. In this paper, there is a proposed experimental design. This will be experimented on two groups, a control and an experimental group. The results are presented in the form of pre-test and post - test. An open and closed type survey was applied to the two groups, in order to measure their affective filter.

To measure the students' knowledge of the English language, a level A1 test was used according to the Common European Framework of Reference for languages. It is an English test (IngleseMilano.it) aimed to evaluate basic or elementary level students. This test is an edited copy of an original CEF A1 test, but without the writing sections. The approval score for this type of test is typically 60%.

The proposal consists of student's achievement in a low affective filter (therefore they acquire a language more easily and effectively) and they do not worry about the possibility of not being successful in the acquisition of the language (AL). On the other hand, a student with a high affective filter (unmotivated, with anxiety and low self-confidence), although exposed intensely to the foreign language, will not reach an optimal level.

The registered values in the statistical results of the study show that, in the affective filter, students of the ninth grade of EGB are successful and reached a higher knowledge of the language on all participants students at the end of the study.

Key words: foreign language acquisition, affective filter, motivation, anxiety, didactic strategies.

Introducción

La presente investigación se refiere al tema estrategias didácticas para reducir el filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés, en la Unidad Educativa José Mejía Lequerica. La importancia de esta investigación radica en las siguientes preguntas: ¿Qué hace que un estudiante quiera/no quiera aprender? ¿Hasta qué punto puede el docente influir en el nivel de motivación de sus educandos? Según la teoría de adquisición de un idioma, desarrollada por el lingüista norteamericano Stephen Krashen (1985) los factores afectivos desempeñan un papel importante en el aprendizaje una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2), es decir mantiene relación directa con la motivación.

Sin duda los efectos de la desmotivación del educando, la alta ansiedad, la baja autoconfianza, temor ante una evaluación negativa, la actitud del docente pueden dificultar la adquisición (Filtro afectivo alto). Por otro lado, la adquisición de una lengua extranjera sería proporcionada de una manera adecuada a los educandos, si existieran en este contexto las condiciones psicológicas favorables como: alta motivación, baja ansiedad y autoconfianza elevada, una atmósfera placentera de aprendizaje, la utilización de material didáctico apropiado, la autonomía del educando y la satisfacción de este último (Filtro afectivo bajo).

Es así que se ha podido observar en el transcurso de esta investigación que, el estudio de la pedagogía de lenguas extranjeras ha sido el centro de atención, y ha variado desde un conductismo hasta centrarse en la mente (cognitivismo), para posteriormente ubicarse en el área afectiva y cómo la motivación, la ansiedad cambia la actitud del estudiante. Esto significa que el educando debe contar con factores externos e internos con los cuales desarrollar sus habilidades para un mejor aprendizaje de una lengua.

De esta manera se creyó que los procesos de aprendizaje estaban influidos sobre todo por aspectos externos al educando. Por esta razón los procesos de aprendizaje eran aspectos prioritarios cuando se analizaba el éxito o fracaso de un estudiante en el aprendizaje de un idioma extranjero. No obstante, en base a estudios luego se descubrió que el procesamiento cognitivo puede ser afectado por las emociones. En consecuencia el objetivo principal de esta investigación es elaborar estrategias didácticas para reducir el filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, en los estudiantes del noveno Año de Educación General Básica, en la Unidad Educativa José Mejía Lequerica, de la Provincia de Pichincha, Cantón Mejía, Parroquia de Machachi, durante el año lectivo 2017-2018.

Para alcanzar el objetivo planteado, la investigación parte del diagnóstico de la situación actual de los estudiantes sobre los factores que afectan al filtro afectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma meta, la influencia que tienen los factores afectivos y las variables no lingüísticas en la adquisición del nuevo idioma, para posteriormente llegar a un diseño de estrategias didácticas dinámicas para reducir la influencia del filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Con referencia al proyecto de investigación, el mismo tiene un enfoque positivista- cuantitativo, además esta investigación es proyectiva y experimental.

Los temas tratados en la presente investigación, están divididos en siete capítulos, mismos que se clasifican de la siguiente manera:

El primer capítulo describe el planteamiento del problema e incluye el objetivo general, los objetivos específicos y la justificación de la investigación.

El capítulo segundo abarca la formulación teórica, allí están los antecedentes de investigaciones similares sobre el filtro afectivo y como afecta este a la adquisición de una lengua extranjera, continúa con las bases teóricas y entre ellas están los conocimientos sobre procesos de adquisición de un idioma extranjero, metodologías y enfoques para la enseñanza de lenguas, teorías sobre la adquisición de una lengua extranjera, factores afectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera, factores individuales que condicionan el aprendizaje, la influencia de la afectividad y la ansiedad en contextos educativos, interacción afectiva entre los profesores y los estudiantes, el efecto del filtro afectivo desde la teoría de la adquisición de un idioma nuevo, el filtro afectivo y los factores de la personalidad, estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés, actividades y estrategias para reducir el filtro afectivo y las bases legales.

El capítulo tres comprende el marco metodológico, donde se describe el diseño y tipo de investigación, la unidad de estudio, operacionalización de variables, la pre – prueba y post-prueba, las técnicas e instrumentos de recolección de información y el análisis de los resultados.

El cuarto capítulo incluye la presentación de la propuesta que son las Estrategias Didácticas para reducir el filtro afectivo en los estudiantes del Noveno Año de EGB.

Los capítulos quinto y sexto contienen la presentación, el análisis de los resultados y las conclusiones.

Y por último el capítulo séptimo tiene las recomendaciones, sugerencias, sobre la base de la investigación y propuesta realizada. Finalmente se presenta la bibliografía.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

El idioma inglés en los últimos años ha recibido el reconocimiento como la lengua del intercambio cultural, académico y turístico. Por esta razón se ha promovido su aprendizaje a nivel mundial. En cuanto a la adquisición de una lengua extranjera se puede destacar lo siguiente: hay diversas teorías para el aprendizaje de una lengua, que se describirán en el transcurso de la investigación. Un proceso de enseñanza aprendizaje adecuado ocurre cuando la comprensión de un mensaje real existe y el receptor no está a la defensiva, es decir ningún factor externo o afectivo influye en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En las últimas décadas de acuerdo con el diario El Economista, no todos los países o regiones tienen las mismas capacidades o posibilidades para aprender el idioma inglés.

El último informe de este índice mundial, que se encarga de medir la capacidad de inglés en 63 países, ha revelado que más de la mitad de los pobladores de países de América Latina no dominan el idioma inglés. De los 14 países participantes en el estudio, 11 tienen un nivel bajo o muy bajo de dominio y Argentina es el único país de la región que se ubica dentro de los países con nivel alto de este idioma. (Getty, 2014).

Por esta razón en esta investigación se quiere lograr un desempeño eficaz en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes del noveno Año de Educación General Básica de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica, de la ciudad de Machachi, desarrollando estrategias didácticas dinámicas para reducir la influencia del filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés.

Por otro lado de acuerdo con El Comercio El Ministerio de Educación presentó en marzo del año pasado el acuerdo 0052-14 en el que se dispuso que la enseñanza del idioma extranjero (inglés) a partir del 2016-2017 (régimen Sierra) y 2017-2018 (Costa) sea obligatoria desde segundo año de Educación General Básica hasta tercero de Bachillerato. (Gordón, 2015).

Fundamentalmente la adquisición del inglés como un idioma extranjero no requiere del uso consciente extensivo de reglas gramaticales o de una práctica tediosa y tampoco ocurre de la noche a la mañana. La adquisición de un idioma extranjero se desarrolla lentamente y las habilidades emergen en forma significativa durante el desarrollo de las competencias básicas de dicha lengua. “Esto sucede cuando las condiciones de enseñanza son perfectas, es decir el ambiente de aprendizaje es dinámico, reflexivo, interactivo y motivacional, transformando el proceso educativo” (Hernández, 2014).

En el proceso de enseñanza aprendizaje hay algunos factores afectivos que pueden incidir en el aprendizaje de un idioma y más en una lengua extranjera como: “Las variables no lingüísticas es decir la motivación, la confianza en sí mismo y la ansiedad. También influyen en los estudiantes las variables afectivas tales como: el temor, el nerviosismo, el aburrimiento y la resistencia al cambio, la falta de confianza, miedo al fracaso. De igual manera pueden aparecer la vergüenza, el miedo a equivocarse o hacer el ridículo delante de los compañeros de clase” (López, Quesada & Salas, 2010). Estos elementos negativos pueden afectar la adquisición de un idioma extranjero facilitando o impidiendo que los elementos de entrada se desarrollen.

Por lo anteriormente mencionado, y haciendo énfasis en la investigación propuesta, los factores y las variables tienen que ver con el nivel del filtro afectivo en los estudiantes. Para el lingüista Stephen Krashen (1982):

Los estudiantes poseen un filtro afectivo bajo (y por lo tanto adquieren una segunda lengua con mayor facilidad y mayor eficacia) no se preocupan de la posibilidad de no tener éxito en la adquisición de una lengua meta. Por otro lado, un educando con un filtro afectivo alto (desmotivado, con gran ansiedad y baja autoconfianza), aunque sea expuesto intensamente a la lengua extranjera, no alcanzará un nivel lingüístico semejante al de un hablante nativo (p.87).

Es decir que la situación ideal para la adquisición será, entonces, la existencia de un filtro afectivo bajo, esto logrará que el educando esté tan focalizado en el mensaje que temporalmente olvidará que está oyendo o leyendo otra lengua.

Tampoco hay que olvidar que la adquisición de una lengua extranjera, además de ser un proceso complejo, depende de una multiplicidad de factores y no solo del nivel de competencia lingüística que se tenga en la lengua materna, contexto sociocultural, actitudes, personalidad y estatus. En sí, los errores de enseñanza y aprendizaje no han permitido que muchas generaciones de estudiantes puedan manejar un idioma nuevo, ya que la forma de enseñar y aprender ha sido monótona, enfocada en una teoría tradicional es decir no adecuada.

Tünnermann (2011) afirma que “el enfoque o teoría del constructivismo que es la idea que mantiene el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos. El conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano”(p. 26)

Por otra parte, se considera relevante el hecho que “ las emociones de los estudiantes afectan el desarrollo de los procesos cognitivos. No sólo eso, sino que también afecta al contenido de dichos procesos” (Rodríguez, 2016). Por tanto, en esta investigación se han de valorar y tener en cuenta las emociones negativas que se producen en el ambiente de clases, eliminando éstas y fomentando las positivas como la motivación, interés, predisposición por aprender y actitudes activas, es decir con la aplicación de estas estrategias didácticas dinámicas se disminuirá el filtro afectivo en los discentes.

Por lo que respecta a esta investigación, los principales protagonistas son los docentes del área de inglés (la institución educativa cuenta con cuatro docentes en la sección vespertina se considera que es un número limitado de educadores), los educandos del noveno año de EGB y la comunidad educativa en general. Mediante la observación se ha llegado a la

conclusión que en la “Unidad Educativa José Mejía Lequerica”, de la ciudad de Machachi, el proceso de enseñanza aprendizaje ha tenido ciertas dificultades, lo que ha generado consecuencias negativas en el aprendizaje del idioma, se ha evidenciado que los docentes de la asignatura emplean pocas estrategias didácticas en el aula, limitándose solamente a emplear recursos lineales y poco interactivos, utilizando una metodología no adecuada.

Es decir los docentes, imparten a los estudiantes una cantidad de información teórica, que no está equiparada a la vez con la práctica, entonces los estudiantes sólo aprenden de memoria los contenidos de la materia.

Adicionalmente a lo dicho, se reflejan en los estudiantes otros indicadores que corroboran lo mencionado, como es la dificultad para generar nuevos conocimientos, carencia de motivación, actitud negativa por parte de los estudiantes hacia el método de enseñanza utilizado por los docentes y poca participación en clase.

Con este preámbulo, en el desarrollo de esta investigación los efectos inmediatos tanto en docentes como en estudiantes será el cambio tanto en la manera de enseñar (estrategias didácticas dinámicas para bajar el filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés) como en lo de aprender.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto el efecto a futuro del desarrollo de las estrategias didácticas para bajar el filtro afectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje es:

Motivar al estudiante al aprendizaje. Vale decir que motivar es el deseo por aprender impulsado por las distintas razones que promuevan la confianza por desarrollar las habilidades que encierra la adquisición de una lengua extranjera.

1.1.1 INTERROGANTES FUNDAMENTALES DE LA INVESTIGACIÓN.

La presente investigación busca responder las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se elaboraría una propuesta de estrategias didácticas dinámicas para reducir la influencia del filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, dirigida a los estudiantes del noveno año de Educación General Básica en la Unidad Educativa José Mejía Lequerica, de la Provincia de Pichincha, Cantón Mejía, Parroquia de Machachi, en el año lectivo 2017-2018?
- ¿Qué factores afectan al filtro afectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera?
- ¿Cuál es la influencia que tienen los factores afectivos y las variables no lingüísticas en la adquisición del idioma extranjero en los estudiantes?
- ¿Cuáles serían las características que debería tener un diseño de estrategias didácticas dinámicas para reducir la influencia del filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera?

1.2 OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS.

1.2.1 OBJETIVO GENERAL:

- Elaborar estrategias didácticas para reducir el filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, en los estudiantes del noveno Año de Educación General Básica, en la Unidad Educativa José Mejía Lequerica, de la Provincia de Pichincha, Cantón Mejía, Parroquia de Machachi, durante el año lectivo 2017-2018

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Diagnosticar los factores que afectan al filtro afectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.
- Describir la influencia que tienen los factores afectivos y las variables no lingüísticas en la adquisición del idioma extranjero en los estudiantes.
- Plantear estrategias didácticas dinámicas para reducir la influencia del filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

La importancia de esta investigación radica en las siguientes preguntas: ¿Qué hace que un estudiante quiera/no quiera aprender? ¿Hasta qué punto puede el docente influir en el nivel de motivación de sus educandos? Según la teoría de adquisición de un segundo idioma, desarrollada por el lingüista norteamericano Stephen Krashen (1985) los factores afectivos desempeñan un papel importante en el aprendizaje de lenguas extranjeras, es decir mantiene relación directa con la motivación. Este autor otorga a los factores afectivos una considerable importancia, esos factores están directamente relacionados tanto al proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera como a los resultados que se obtienen a lo largo y al final de ese proceso. La desmotivación del educando, la alta ansiedad y la baja autoconfianza podrían, según el investigador, dificultar la adquisición (Filtro afectivo alto). Por otro lado, la adquisición de una lengua sería proporcionada de una manera adecuada a los educandos, si existieran las condiciones psicológicas favorables como: alta motivación, baja ansiedad y autoconfianza elevada (Filtro afectivo bajo).

Es necesario tener presente que el filtro afectivo está formado por diversos factores motivacionales y afectivos. Cassany (2008) describió que:

El estudiante que está motivado por aprender una lengua tiene un filtro afectivo bajo. Los estados de angustia, la inestabilidad emocional o los conflictos interiores no favorecen en absoluto la adquisición del conocimiento. El factor que influye en el filtro afectivo es la actitud del docente con respecto a la clase. El estudiante que se encuentra bien en clase y que está satisfecho de su profesor tiene los filtros más básicos y puede aprovechar mejor las enseñanzas. (p.53)

Así en cuanto se refiere a la adquisición de un idioma extranjero hay cuatro destrezas que se deben desarrollar: las competencias de comprensión auditiva (listening), expresión oral (speaking), comprensión de lectura (reading), expresión escrita (writing).

Por tal motivo los aspectos que influyen en la adquisición de un idioma son: a) los factores afectivos, en la lengua materna la edad no le permite al niño sentir vergüenza por sus errores, mientras que en el aprendizaje de una lengua extranjera puede haber ansiedad o temor a expresarse; b) el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje; en la adquisición de la lengua materna es natural y ficticia (el aula) en el caso de la lengua extranjera; c) la edad del aprendiz, para la adquisición de la lengua materna es la infancia, en el idioma extranjero es la edad escolar o adulta; d) el desarrollo cognitivo del educando, para la lengua materna es contemporáneo al desarrollo del lenguaje, para lengua extranjera suele ser posterior; e) las necesidades que motivan a aprender una lengua, como la expresión de sí mismo y la interacción con la familia y la sociedad, en la lengua materna son primarias, en la lengua extranjera son menos relevantes, mientras que el interés por otras culturas o la necesidad de viajar.

Definitivamente con esta propuesta de investigación, los estudiantes del noveno Año de Educación General Básica de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica de la Ciudad de Machachi, contarán con estrategias didácticas sólidas y totalmente aplicables, que les ayudará a reducir el filtro afectivo. Por lo tanto en el aprendizaje de una lengua extranjera, las estrategias didácticas son a la vez objetivos que tiene un docente en relación con el aprendizaje del estudiante.

CAPÍTULO II FORMULACIÓN TEÓRICA

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.

Después de revisar la literatura se puede constatar que existen estudios relacionados con el proyecto de investigación que se presenta. Los mismos se especifican a continuación:

Mujica, Thomas y Mennella (2009), analizaron la relación entre la motivación y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Encontraron que en cuanto a la parte metodológica se tomó en cuenta la observación directa; ya que se observó y recogió los datos mediante un análisis. De igual manera, como instrumento de investigación se utilizó “la Escala nL de Mehrabian, adaptada al medio, con el propósito de recolectar información sobre el comportamiento o atributos de la variable motivación, para medir la necesidad de logro” (Mujica, Thomas, & Mennella, 2009, p.149). Como conclusión los autores plantean que “al relacionar el nivel de rendimiento con la variable motivación, el rendimiento al igual que la motivación es alto ya que los estudiantes tienen propósitos personales y específicos claros acerca de sus intereses profesionales” (Mujica, Thomas, & Mennella, 2009, p.160). Esta correlación significativa de los factores y niveles motivacionales con el rendimiento podría indicar que una motivación adecuada puede influir en el rendimiento académico de un estudiante.

Por lo antes expuesto, el uso de estrategias motivadoras hace que los estudiantes trabajen de manera más activa ya que son acciones que realizan de manera consciente. Los estudiantes podrán adquirir estilos de aprendizaje estableciendo una conexión entre estrategias, actividades y objetivos que se quieren alcanzar.

Ávila (2010), describe que, el objetivo de garantizar el dominio de la materia de los estudiantes es alcanzar índices de calidad educativa, además de la motivación por la materia. Explica la metodología utilizada indicando el procedimiento a ejecutarse para la

implementación de un programa y evidenciar la eficacia de la enseñanza del idioma inglés, se procedió a realizar una prueba de ubicación inicial a los estudiantes para registrar el nivel de conocimientos. Esta prueba de ubicación, así como la prueba final de conocimientos alcanzados, fueron desarrolladas por la investigadora, en base a los contenidos enseñados previamente y durante el programa, respectivamente. Da a conocer que los estudiantes lograron incrementar su dominio en el idioma inglés mediante las repeticiones de las hojas de trabajo, que disminuían a medida que se fue comprendiendo el tema, observándose un progreso significativo en el aprendizaje, dominio y motivación por el idioma inglés.

Como tal, se puede evidenciar que este modelo puede ser aplicado en el diseño de estrategias didácticas para bajar el filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés, en la Unidad Educativa José Mejía Lequerica, ya que pone énfasis en la relación de componentes al interior de la actividad docente. El modelo a ejecutarse es el producto de la organización de un grupo de actividades de procesamiento de información de los educandos, entre otros.

Durand y Huertas (2010), postulan que algunos factores inherentes al estudiante como el efecto del estrés en el aprendizaje, bajo ciertos límites positivos, permiten un rendimiento óptimo del desempeño de una tarea por el alumno, para lograr un verdadero interés en el proceso formativo, orientándose a obtener solamente la aprobación de sus cursos y la culminación de su carrera, con el mínimo de obstáculos, este fenómeno fue previsto por la Ley de Yerkes-Dodson. Los autores mencionan que la metodología tomada como referencia se enmarcó en la Teoría de Maslow para plantear las hipótesis, esto es, presentan deficiencias en satisfactores primarios, no solamente de falta de seguridad, de afecto y de reconocimiento sino, incluso en algunos casos, de necesidades básicas más apremiantes como la alimentación. Por último destacan que muchos estudiantes se encuentran básicamente motivados por factores extrínsecos que satisfacen sus

necesidades no autosatisfechas de seguridad, protección, pertenencia y aceptación, más que a motivadores de orden superior de desarrollo, autoaprendizaje y trascendencia, que son automotivantes en el educando.

García, Martínez e Inglés (2013), consideran que disminuyendo la ansiedad en la población de estudiantes con éxito y fracaso escolar, así como el desarrollo de la capacidad predictiva del conocimiento, se logrará el éxito académico. Destacan que la metodología utilizada en los estudios se podrían incluir estrategias cognitivas por ser éstas variables altamente relacionadas con el rendimiento académico. El trabajo concluye mencionando que los estudiantes con buenos resultados académicos presentan mayor temor que los alumnos con fracaso escolar, especialmente en situaciones relacionadas con la ansiedad ante el fracaso, consecuencias o el castigo escolar (“repetir curso”, “enfrentar exámenes”, “las sanciones del profesorado”, “no poder cursar en un futuro los estudios deseados”), lo cual confirma la naturaleza funcional del miedo como emoción que facilita la positiva y próspera adaptación al entorno, sobre todo si dicha emoción se experimenta con medida y racionalidad como es el caso de los estudiantes eficaces, quienes muestran mayor preocupación pero siempre dentro de un nivel medio o moderado.

Garay y Castaño (2013), describen en primer lugar como objetivo el analizar los resultados de una intervención educativa donde el estudiantado inmigrante utiliza blogs para desarrollar un aprendizaje de lenguas extranjeras basado en el factor afectivo. Definen que desde el punto de vista metodológico la recopilación de datos empíricos de la investigación se utiliza diferentes instrumentos dirigidos tanto a educandos como a profesores y a técnicos de centros de ayuda al profesorado. En las conclusiones de este aporte científico se postula como variable principal la afectividad para desarrollar las destrezas. Lo esencial no es la lengua que se está aprendiendo, ni en relación a su procedencia; sino más

bien el trato y uso que se hace de aquello que estos estudiantes pueden aportar al centro de enseñanza. En este caso una parte esencial de su identidad.

En 2014 el estudio de Lozano y Fernández sobre el uso de Facebook para la socialización del aprendizaje de una lengua mostró un objetivo claro de la enseñanza y prácticas convencionales de adquisición del inglés que privilegia el proceso educativo en un marco tecnológico y humanista. Los autores proponen bases metodológicas utilizadas en el estudio, con un cuestionario de diagnóstico de corte cuantitativo diseñado por el docente, el cual incluía diez preguntas sencillas enfocadas a descubrir cómo es la actividad de los participantes en internet y, específicamente, qué tanto se utiliza la red social Facebook. El perfil del cuestionario en cuanto a edad comprendía estudiantes de preparatoria de entre quince y dieciséis años, pertenecientes al curso de inglés 1. Agregan que este estudio confirma el hecho de que la incorporación de la tecnología, mediante una comunidad virtual dentro de una red social como Facebook, permite contar con un entorno en el que se da la práctica en contexto de una lengua nueva, además de la convivencia, la socialización y la interacción entre los participantes y el docente.

Santos (2014), en su tesis doctoral sobre ansiedad y disposición a comunicarse en el aprendizaje del inglés como segunda lengua: estudio de las influencias del modelo formativo (AICLE y enseñanza formal), define que sus objetivos son procesos y procedimientos necesarios para que el educando desarrolle comprensión, consciencia y posibilidades de aprendizaje. El autor sostiene que la metodología se basa en el apoyo lingüístico y son utilizadas para conducir a una forma de instrucción centrada tanto en la lengua como en el contenido. En cuanto a las conclusiones se llega a un análisis de las situaciones contextuales que se relacionaron con la ansiedad-LE, determinando situaciones que ejercen un efecto más ansiógeno que otras. No obstante, dichas situaciones guardaron

poca relación específica con el contexto AICLE o EFI. La ansiedad estuvo mayoritariamente relacionada con las presentaciones orales ante los compañeros, las preguntas del profesor y las correcciones, independientemente del contexto en que ocurrían.

Godoy y Campoverde (2016), argumentan que el abordar el aspecto de la afectividad por parte de los docentes dentro del salón de clase, con la finalidad de coadyuvar en la definición conceptual del problema, desde una perspectiva latinoamericana, ayuda al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Verifican que en la metodología se empleó un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo acerca del grado de afectividad en la cátedra considerando tres criterios de análisis acerca de la afectividad: la motivación por parte del profesor, la inteligencia interpersonal del maestro y la sensibilidad del educador. Deducen que la inteligencia emocional influye de manera determinante en el sujeto, y no solo en su parte emotiva, sino también física, sin importar el entorno del que se trate, personal, familiar o social. Las actitudes y comportamientos siempre van en correspondencia directa con los aspectos de formación del sujeto y a medida que alcance su madurez entonces la persona se mostrará mucho más equilibrada, consistente y coherente.

González, Rentería y Uranga (2016), expresan que “ el aprendizaje es una acción continua a lo largo del ser humano, en la actualidad la labor docente no sólo consiste en la transmisión de conocimientos o saberes, si no que involucra el intercambio bidireccional entre docente - educando; al tomar los conocimientos previos de este último se parte para la elaboración estratégica de la articulación de actividades con el propósito de encausar la enseñanza aprendizaje” (González, Rentería, & Uranga, 2016, p.205). Los autores sostienen en la parte metodológica un enfoque cualitativo al que se explora desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Enfatizan que la aplicación conducida bajo un ambiente lúdico o en atmósferas

donde el estudiante es participe en una situación, genera una nueva experiencia real que produce un canal de contacto entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo.

En el año 2016, los autores Valenzuela, Romero, Vidal y Philominraj, en su estudio “Factores que influyen en el aprendizaje del idioma inglés”, dan a conocer el efecto que tiene el educador, las herramientas de apoyo y la dependencia educacional de procedencia en el aprendizaje del idioma inglés. Así mismo se refieren al aspecto metodológico como el impacto que se midió través de un estudio descriptivo correlacional, utilizando el Oxford Placement Online Test como pre y post prueba a una muestra de 132 estudiantes de nivel inicial del idioma inglés de diversas carreras de la Universidad de Talca en Chile. Los estudiantes fueron divididos en cursos con tres herramientas de apoyo diferentes entre medición. Los resultados indican que no hay diferencias significativas entre las herramientas de apoyo utilizadas en el rendimiento de los estudiantes. A diferencia de lo que la estadística en otras asignaturas reporta, en el aprendizaje del inglés, la dependencia educacional no predice el rendimiento que tengan los estudiantes.

González, Rentería y Uranga (2016) señalan que el crear atmósferas de aprendizaje como herramientas para incitar el interés y el aprendizaje por una lengua extranjera, produce un aprendizaje significativo. Los autores revelan que el tipo de investigación utilizada trata de un enfoque cualitativo, ya que se utilizó el método investigación acción con estrategias para facilitar el apropiamiento del idioma inglés. Para el análisis de los escenarios se aplicó la técnica de observación no participante con instrumentos; listas de cotejo, rúbricas, cuestionarios de evaluación del curso y guías de observación. En la conclusión de esta investigación sugieren que las estrategias involucran experiencias y conocimientos previos, en actividades que capturen la atención y faciliten el empoderamiento del idioma meta.

Es importante considerar que según los autores el aporte investigativo se basa en presentar estrategias didácticas para incrementar el interés por el idioma inglés, otorgando un papel activo en educación basado en el estudiante, de esta manera lograr un aprendizaje significativo, ya que las estrategias deben transformarse, renovarse y ajustarse a la diversidad compleja de las nuevas generaciones en formación y las condiciones de la comunicación.

2.2 BASES TEÓRICAS.

2.2.1 DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE.

Se puede especificar que el aprendizaje es un proceso de cambio permanente de la conducta de una persona mediante la experiencia. Maciques (2017) afirma: “El aprendizaje es la base donde se sustenta el desarrollo de una persona, exigiendo que nuestro sistema nervioso sea modificado por los estímulos ambientales que recibe” (p. 1). Al mismo tiempo el aprendizaje es el resultado de un cambio potencial en una conducta bien sea a nivel intelectual o psicomotor. De ahí que se manifiesta cuando estímulos externos incorporan nuevos conocimientos, estimulan el desarrollo de habilidades y destrezas o producen cambios provenientes de nuevas experiencias.

Por lo tanto, el aprendizaje se plantea como la construcción de una forma activa y progresiva del educando de sus propias estructuras de adaptación e interpretación a través de “experiencias” directas o mediadas. Algo semejante ocurre con el fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones. Ahora bien, el aprendizaje se ve facilitado por los medios como instrumento de representación, facilitación o aproximación a la realidad.

Para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea eficaz (comunicación, interacción efectiva) es necesario establecer un desarrollo de dicho proceso, teniendo en cuenta los aspectos que lo componen. Esto se realiza a través del acto didáctico.

2.2.2 PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

Lograr procesos de enseñanza aprendizaje exitosos es complicado, sobre todo debido a los múltiples obstáculos que se enfrenta como educador, por los niveles y ritmos de aprendizaje de los educandos y a la manera de enseñar de cada docente. El logro de un aprendizaje de calidad por parte de los estudiantes requiere, sin duda, de un esfuerzo particular. En este sentido un buen docente, es el que motiva e interesa a los estudiantes. También, es capaz de obtener los mejores resultados del aprendizaje, de adecuar los objetivos de enseñanza y de escuchar a los estudiantes. En definitiva, un buen maestro posee una base de conocimiento y experiencia investigativa que puede aplicar en su práctica pedagógica.

Bello y Casales (2002, pág.25) declaran que: “el Proceso de enseñanza aprendizaje debe ser, sin duda el logro del desarrollo de habilidades de aprendizaje y no solo a enseñar conocimientos, se reconoce en la educación uno de los recursos que emplea la sociedad para modificar y controlar la conducta humana, a través de metas y objetivos”

De acuerdo con el autor se considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje es el desarrollo de todas las habilidades que tiene el ser humano para comunicarse dentro y fuera de una sociedad. También son todos los recursos que utiliza el mismo para poder comunicarse en el grupo que se está educando, controlando y modificando la conducta es por esta razón que a través del proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) el docente y estudiante mantienen una relación de inter-aprendizaje, pudiendo desarrollar sus habilidades y capacidades para comunicarse y desenvolverse en la comunidad en la cual el individuo se desarrolle.

En cuanto al proceso de enseñanza, el docente quiere lograr en los educandos el inter-aprendizaje, facilitando la formulación de objetivos y metas a las que el estudiante quiere llegar, esto se podrá observar de acuerdo con el desarrollo de sus habilidades.

Por lo expuesto se puede considerar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es el acto mediante el cual el docente imparte contenidos educativos para los estudiantes como son: conocimientos, hábitos, habilidades, a través de los medios, en función, objetivos y dentro de un contexto.

También se puede decir que el PEA es un proceso complementario de enseñar-aprender, ya que es el acto por el cual el estudiante intenta captar y elaborar los contenidos expuestos por el docente, o través de medios de investigación siendo estas las técnicas de estudio y trabajo intelectual. Este proceso de aprendizaje es realizado en función de objetivos, que pueden o no identificarse con los del docente pero estar enmarcados en el objetivo que tiene el estudiante. La meta de cada educando es analizar los métodos a seguir por parte del docente para cumplir las diferentes finalidades de manera eficaz.

2.2.3 ELEMENTOS DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Preguntarse acerca de los principios de una educación adecuada, hace pensar que se experimenta solo conocimientos, se enseña al abordar un área del conocimiento sin importar que se pueda aplicar en un contexto. En tal sentido, el docente debe utilizar recursos educativos que impulsarán el desafío de nuevos caminos y experiencias en las cuales el docente y los estudiantes alcanzan las metas propuestas.

Por supuesto, está claro para todos que la enseñanza tiene que ver con el aprendizaje. Contreras (1994) argumenta: “La enseñanza es una actividad intencional, diseñada para dar lugar al aprendizaje de los educandos. Los conceptos de enseñar y aprender son algo más que la relación de acciones instructivas por parte del profesor y la relación de efectos

de aprendizaje en los estudiantes (p.21). En consecuencia, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se quiere lograr la solución a un problema, que es el cambio de comportamiento del educando cuando se comunica, para el caso de esta investigación es reducir el filtro afectivo en los estudiantes del 9no año de EGB.

Con esta definición se pretenden resaltar los tres aspectos que mejor caracterizan a la realidad de la enseñanza, a los que se dedicará mayor atención y que se enumeran a continuación.

a) Los procesos de enseñanza aprendizaje ocurren en un contexto institucional, transmitiéndole así unas características que trascienden a la significación interna de los procesos, al conferirle un sentido social.

b) Los procesos de enseñanza aprendizaje pueden interpretarse bajo las claves de los sistemas de comunicación humana, teniendo en cuenta las peculiaridades específicas de aquéllos, una de las cuales es su carácter de comunicación intencional. La intencionalidad remite tanto a su funcionalidad social como a su pretensión de hacer posible el aprendizaje.

c) El sentido interno de los procesos de enseñanza aprendizaje está en hacer posible el aprendizaje. No hay por qué entender que la expresión "hacer posible el aprendizaje" significa atender a determinados logros de aprendizaje (Contreras, 1994, p10). El aprendizaje puede entenderse como el proceso de aprender y como el resultado de dicho proceso al mismo tiempo.

Teniendo en cuenta al autor Marqués (2007) los elementos del aprendizaje se diferencian en tres tipos:

1.Herramientas esenciales para el aprendizaje: lectura, escritura, expresión oral operaciones básicas de cálculo, solución de problemas, acceso a la información y búsqueda eficaz, metacognición y técnicas de aprendizaje, técnicas de trabajo individual y en grupo.

2.Contenidos básicos de aprendizaje, conocimientos teóricos y prácticos, exponentes de la cultura contemporánea y necesarios para desarrollar plenamente las propias capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar en la sociedad y mejorar la calidad de vida.

3.Valores y actitudes: actitud de escucha y diálogo, atención continuada y esfuerzo, reflexión y toma de decisiones responsable, participación y actuación social, colaboración.

Igualmente el aprendizaje exige la existencia de mecanismos cerebrales. Maciques (2017) considera que los aprendices: a) recojan la información; b) la retengan durante períodos prolongados de tiempo; c) tengan acceso a ella y la evoquen cuando resulte necesaria; d) la procesen de tal manera que pueda ser relacionada con informaciones anteriores, simultáneas o posteriores. Este es un sistema que se repite cada vez que establecen una intención.

2.2.4 CLASIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE.

El aprendizaje posee una clasificación, que se detalla a continuación:

1. *Aprendizaje memorístico*: Desde el punto de vista de Ausubel (1990), en este tipo de aprendizaje de simple memorización, el educando no hace un esfuerzo por integrar el nuevo conocimiento con conocimiento previo relevante en su estructura cognoscitiva. Consecuentemente, el aprendizaje memorístico hace poco por construir la estructura cognoscitiva de la persona. Es por eso que el aprendizaje memorístico significa aprender y fijar en la memoria distintos conceptos sin entender lo que significan.

2. *Aprendizaje implícito*: Latinjak (2010) argumenta: “Constituye en un aprendizaje no-intencional donde el estudiante no tiene consciencia sobre qué se aprende y que resulta en la ejecución automática de una conducta motora. Por ejemplo, un grupo de niños y niñas pre-escolares que corren en el patio detrás de una pelota aprenden de forma implícita

a jugar porque no corren para aprender no son conscientes de lo que aprenden”(p.65). Estas citas hacen referencia a un tipo de aprendizaje generalmente no intencional y donde el educando no es consciente sobre qué se aprende.

3. *Aprendizaje explícito*: Latinjak (2010) describe: “El educando tiene intención de aprender y es consciente de qué aprende (...) en este aprendizaje hay de dos tipos de metodologías: los conocimientos del que enseña y otro en la experimentación, manipulación y aplicación del que aprende” (p.62). Es evidente que en este proceso el estudiante tiene intención de aprender y es consciente de qué aprende.

4. *Aprendizaje asociativo*: Dickinson (1980) da a conocer que el aprendizaje asociativo se refiere a los procesos mentales de los animales, humanos y no humanos para adquirir información acerca de una estructura causal del ambiente en el que se mueven. Este es un proceso por el cual un individuo aprende la asociación entre dos estímulos o un estímulo y un comportamiento.

5. *Aprendizaje no asociativo (habitación y sensibilización)*: Como expresa Bunnyman (2017) este aprendizaje ocurre cuando tiene lugar una modificación conductual relativamente permanente a causa de la exposición repetida a un estímulo aislado. Este aprendizaje no asociativo es el que se refiere a fenómenos como la habitación y la sensibilización. De este modo, es un tipo de aprendizaje que se basa en un cambio de una respuesta ante un estímulo que se presenta de forma continua y repetida.

6. *Aprendizaje emocional*: Casassus (2017) manifiesta que el aprendizaje emocional está conformado por tres capacidades: la comprensión de las emociones, su expresión de manera productiva, y la captación de las emociones de los demás, mostrando empatía. De esta manera significa aprender a conocer y gestionar las emociones de manera más eficiente.

7. *Aprendizaje receptivo*: Teniendo en cuenta a Conde (2007) en este aprendizaje el estudiante recibe el contenido que ha de internalizar, sobre todo por la explicación del

profesor, el material impreso, la información audiovisual, los ordenadores. Por consiguiente la persona recibe el contenido que ha de internalizar.

8. *Aprendizaje cooperativo*: Citando a Linares (2017) este aprendizaje pretende conseguir unas condiciones a nivel de tarea y a nivel afectivo dentro de las interrelaciones del aula y un contexto multicultural, ya que la cooperación es el modo de relación entre los individuos que permitirá reducir estas diferencias, impulsará a los miembros más favorecidos a ayudar a los menos favorecidos y a estos a superarse.

9. *Aprendizaje colaborativo*: Como plantea Martínez (2017) se refiere a la actividad de pequeños grupos desarrollada en el salón de clase. Aunque es más que el simple trabajo en equipo por parte de los estudiantes, la idea que lo sustenta es sencilla: los educandos forman "pequeños equipos" después de haber recibido instrucciones del profesor. El aprendizaje colaborativo es similar al aprendizaje cooperativo. Ahora bien, el primero se diferencia del segundo en el grado de libertad con la que se constituyen y funcionan los grupos.

10. *Aprendizaje observacional*: De acuerdo con Arriaga, Ortega, y Meza (2006): “El aprendizaje social incluye tanto al aprendizaje observacional como a la imitación, así como a otros comportamientos que son guiados por señales olfativas, auditivas o visuales (p. 90)”. Este tipo de aprendizaje también se conoce como aprendizaje por imitación o modelado a una respuesta reforzada ante estímulos discriminativos provistos por acciones.

11. *Aprendizaje experiencial*: Como expresan Ruiz y Pérez (2012) “Es una línea que se proyecta como estrategia para el desarrollo de estas competencias, que finalmente son las que determinarán el sostenimiento, productividad y rentabilidad de una organización” (p.5). El aprendizaje experiencial es aquel que se produce fruto de la experiencia, como su propio nombre indica.

12. Aprendizaje por descubrimiento: Bruner (1966) plantea que el aprendizaje por descubrimiento es un aprendizaje significativo, sustentado en que a través del mismo los maestros pueden ofrecer a los estudiantes más oportunidades de aprender por sí mismos. Por ejemplo: en el aprendizaje por descubrimiento los estudiantes construyen, descubren, relacionan y reordenan los conceptos por sí mismos en sus propios conocimientos, para adaptarlos a su esquema cognitivo.

13. Aprendizaje significativo: Desde la posición de Ausubel (1990), un aprendizaje es significativo cuando el educando relaciona un nuevo material de aprendizaje con conocimientos previos, es decir existentes en su estructura cognitiva. A este respecto, para que la tarea sea significativa, las ideas deben estar relacionadas con lo que el estudiante conoce o tenga sentido cognitivo para él. Este proceso interno, en la mente de la persona, produce una modificación en su estructura cognitiva. En otras palabras, es cuando una persona relaciona la información nueva con la que ya posee.

A su vez y como lo hace notar Meneses (2007), el aprendizaje se divide en:

1. El desarrollo de las capacidades humanas: construcción del pensamiento, afectividad, ámbito psicomotor exigen una base para que estas capacidades actúen e interactúen.
2. El contenido reclama relevancia, actualidad, objetividad y atención a un criterio de pertinencia.
3. Necesita de un carácter integrador (multidisciplinar según su ámbito de conocimiento, conocimiento- procedimiento o actitud); solamente este carácter integrador permitirá un aprendizaje estructurado y con significado.

2.2.5 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.

La evaluación es un elemento generador de cambios profundos y fundamentados en el proceso de educación. La autora González deduce: “Son procesos básicos de la evaluación

la recogida de información y la emisión de un juicio valorativo como una parte básica del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 87). Es decir, la evaluación es una actividad continua de conocimiento, que fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje y permite al docente mejorar sus métodos en lo que se refiere a la enseñanza y evaluación.

Existen algunos métodos que se mencionarán a continuación puesto que permiten evaluar los resultados del aprendizaje:

1. Evaluación Formativa o Continua: Según Rosales (2012) se refiere a los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observado en los educandos. Es la que se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de corregir.

2. Evaluación sumativa: Como dice Rosales (2012) tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Recoge información y elabora instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar.

3. Observación directa: Consiste como lo indica Rosales (2012) en observar ejemplos de comportamiento de los estudiantes para evaluar si han aprendido o no. Es decir, la observación se ha utilizado como técnica de recogida y de análisis de datos acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en contextos reales.

4. Exámenes escritos: Empleando las palabras de Rosales (2012), consiste en evaluar el desempeño de los estudiantes por medio de pruebas, cuestionarios, tareas, trabajos y proyectos, los mismos que deben ser escritos. Las pruebas siguen siendo una herramienta y un parámetro de evaluación y medición efectiva del aprendizaje, permiten contar con una base de referencia del conocimiento del que dispone el estudiante y una noción de las habilidades desarrolladas por los profesores.

5. *Exámenes orales*: Como señala Sequeda (2016), el examen oral es el desarrollo de un diálogo abierto entre el docente y el estudiante, este se basa en la realización de numerosas preguntas por parte del profesor al educando referentes al tema que se encuentra en evaluación, la responsabilidad del educando es responder esas diferentes interrogantes con confianza y coherencia para demostrar que posee conocimientos sobre el tema.

Por otro lado, según el autor Fernández (2011), la autoevaluación no se improvisa sino que se integra en un marco didáctico que se inicia en la misma programación y que se desarrolla día a día en la clase. Permite que el estudiante valore, critique y reflexione sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias a la autoevaluación, el estudiante logrará valorar y calificar cómo va evolucionando sus conocimientos, procedimientos y actitudes respecto a su aprendizaje. Asimismo, valorará como ha ido superando sus dificultades respecto al aprendizaje y cómo han modificado sus estrategias para aprender.

En cuanto a las formas de autoevaluación se pueden resaltar lo siguiente: a) reflexión cotidiana: Diario de aprendizaje (con preguntas, sugerencias o de forma libre); b) cuadernos de superación de errores (corrección, búsqueda de la causa, medios de superación); respuestas a preguntas ; contraste con el profesor; guías de valoración de las propias producciones y de las de los compañeros; preparación de exámenes por parte de los educandos; visualización: gráficas; Coevaluación: intercambio de opiniones sobre el grupo, la actuación personal, la del profesor, la eficacia de los materiales.

2.2.6 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE.

Es indispensable conocer cada una de las teorías del aprendizaje, puesto que dicha actividad debe basarse en una sola sino en función de las necesidades y del contexto educativo en el que se encuentre un docente. El profesional no debe limitarse a utilizar siempre la misma

teoría, por muy buena que esta sea, es necesario saber cuál es la más adecuada y en qué momento se debe utilizar para el mejoramiento de la práctica docente.

No existe una teoría superior a las demás, simplemente cada una de ellas tienen un enfoque diferente, y según el tipo de competencias que se quiere obtener para los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede apoyar en las teorías que se crea sean las más favorables para obtener los resultados deseados.

Para poder entender cada una de las teorías de enseñanza se debe conocer que el aprendizaje es “la adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia, y que puede incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica ” (Guerrero, 2009, p. 317). El aprendizaje es el proceso de adquirir cambios relativamente permanentes en la comprensión, actitud, conocimiento, información, capacidad y habilidad, por medio de la experiencia.

Antes de citar las distintas teorías sobre la adquisición del lenguaje, en esta investigación se hace una reseña de autores de teorías relacionadas con la psicología del desarrollo cognitivo. La psicología del desarrollo, al igual que todas las ciencias, no nace de la nada, hay precursores que trabajaron para preparar el camino a su fundamentación. Se consideran predecesores de la psicología humana los siguientes: La primera biografía considerada científica es la de G. Tiedemann (1764) escrita sobre su hijo, recogida desde que nace hasta que alcanza la edad de dos años y medio. Durante el siglo XIX, otros autores ayudan con sus observaciones; los investigadores son: Debesse (1972); Kessen (1970), los autores nombran a Pestalozzi, que hizo un diario sobre su hijo, publicado en 1828; Kussmaul, un cirujano de Alemania investigó a los neonatos. De esta manera, se llega al siglo XIX, con la publicación de Preyer (1882) del “primer clásico de la psicología del niño”. Otro investigador es J.M. Baldwin y su “Mental Development of the Child and the Race” (1906) donde escribió lo observado en sus hijos. Baldwin y Binet, influyen en la

teoría de Jean Piaget. El investigador Baldwin recoge los conocimientos de adaptación por asimilación, acomodación y análisis reflejo circular de los niños. Es importante decir que por la mediación de Baldwin, le llega la influencia de la filosofía de la evolución de Spencer (Castilla, 2013). Piaget comienza así sus teorías y consigue poner en marcha sus descubrimientos desde puntos de vista biológicos, lógicos y psicológicos. Los agrupa todos en su epistemología genética, entendiendo esta como la investigación de la inteligencia.

Por lo anteriormente citado en el siglo XX la teoría de Piaget en el enfoque constructivista (1956) mostró el nacimiento de la teoría de la inteligencia, desarrollo cognitivo temprano y su propuesta de que el objeto es algo que se construye en los primeros meses. Defiende que el lenguaje es una manifestación del pensamiento que se va construyendo a medida que el niño va evolucionando se muestra cuando, los niños pasan a través de etapas específicas conforme a su intelecto y capacidad para percibir las relaciones maduras. Estas etapas del desarrollo infantil se producen en un orden fijo en todos los niños. No obstante, la edad psicológica puede variar ligeramente de un niño a otro.

Por otro lado la posición de Vygotsky (1962), en su Teoría del Desarrollo Cognitivo se basa en el enfoque social, es decir no tiene sentido distinguir entre un lenguaje egocéntrico y un lenguaje socializado posterior, porque tanto el niño como el adulto son sociales. Como expresa el autor el niño aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura, el arte y otras invenciones sociales. De acuerdo con la teoría de Vygotsky, tanto la historia de la cultura del niño como la de su experiencia personal son importantes para comprender el desarrollo cognoscitivo.

Luria (1977) basa su teoría en el neurolinguismo. Por tal razón afirma que el lenguaje juega un papel fundamental en el desarrollo intelectual. El autor expone que el lenguaje es un

sistema de códigos con los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos.

En 1961 el enfoque de Bruner del aprendizaje por descubrimiento propuso que las cogniciones como los contextos son cruciales para el desarrollo del lenguaje. El niño aprende a usar el lenguaje, para comunicarse en el contexto de la solución de problemas, más que su naturaleza estructural o gramatical.

Además, la adquisición de una lengua extranjera en la actualidad es de vital importancia. Por esta razón resulta, pues de especial interés analizar cuál es la teoría para la adquisición de un idioma. Se podrá proponer un modelo que a su vez permitirá conocer el desarrollo del aprendizaje, elaborar las estrategias didácticas dinámicas para reducir el filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés, y a su turno conducir ese proceso de manera más eficaz.

Por ello, a continuación se mencionarán algunos modelos para la adquisición y enseñanza de una lengua extranjera que siguen esa orientación integradora de carácter más o menos multidimensional, multifactorial.

De igual forma la teoría de Stern (1983) se refiere a la adquisición y la enseñanza de lenguas como un fenómeno complejo y multidimensional. Estas variables dependen de: un contexto social, características del estudiante, condiciones del aprendizaje, procesos de aprendizaje, resultado del aprendizaje. William Lewis Stern afirma que el hombre adquiere la habilidad de dar a entender algo, de referirse a algo objetivo cuando articula sonidos.

Carroll (1986) en su modelo de procesamiento cognitivo subraya que el papel decisivo de los procesos cognitivos en la adquisición de L2 se destacan en la importancia del contexto. Argumenta que la adquisición de lenguas se caracteriza por los siguientes rasgos: la dependencia del procesamiento que el estudiante lleva a cabo a partir de la información que recibe; el papel que juega el contexto en el procesamiento del input; la posición

clave que ocupa la internalización del input; la semejanza entre el proceso de adquisición de la forma hablada de L2 y la forma escrita y la importancia que tienen los procesos de inferencia que llevan al hablante de lo que es conocido y familiar a lo que es desconocido.

Por otro lado la adquisición de una lengua extranjera está estrechamente relacionada con los conceptos de bilingüismo y de adquisición y aprendizaje de la primera lengua (...), la adquisición de una segunda lengua se debe producir en las mismas condiciones que la adquisición de la primera. (Mayor, 1994, p.21).

El racionalismo y el empirismo engloban el origen del conocimiento y su relación con el entorno, y a su vez están presentes en las teorías actuales del aprendizaje. Con este preámbulo, a continuación se describirá las teorías que servirán para la elaboración de esta investigación.

2.2.7 PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA.

Estudiar las diferentes experiencias teóricas sobre la adquisición de la lengua materna permitirá conocer los diferentes aspectos metodológicos en los que se ha basado la enseñanza de la misma. Instruirse en el funcionamiento de estos métodos ofrece la posibilidad de aprender aspectos que se tiene que mejorar en la enseñanza del idioma inglés.

Por ejemplo, la tarea a la que se enfrenta el niño al adquirir el lenguaje consiste en descubrir la forma que adoptan los principios universales en la lengua de su comunidad. Se trata de un proceso deductivo, (no inductivo), pues en el conocimiento innato se encuentran tanto los principios universales aplicables a todas las lenguas, como el conjunto de parámetros o de alternativas que deben fijarse en función de la lengua concreta que el niño aprende (Pinker, 1984). Adquirir una lengua no consiste, por tanto, en aprender los centenares de reglas gramaticales que rigen la producción de oraciones

en ese lenguaje, sino en establecer el valor adecuado de una serie de parámetros previamente conocidos.

Existen aproximaciones constructivistas de la adquisición del lenguaje como los estudios de Slobin y la teoría chomskiana (1980) que atribuyeron una mayor importancia a las características propias de la lengua. Los elementos de entrada (input lingüístico) que los niños perciben en el estudio de la adquisición del lenguaje hace suponer que son principios operativos y deberían necesariamente interactuar con las características particulares de la lengua a aprender (Bates y MacWhinney, 1987), de tal forma que, por ejemplo, el principio operativo que conduce a prestar atención al orden de las palabras debe ser más relevante para los niños de una lengua materna que para niños que están aprendiendo una lengua extranjera, cuya lengua requiere prestar más atención a las terminaciones de las palabras.

Vygotsky (1979) que habla sobre el desarrollo cognoscitivo que depende en gran medida de las relaciones con la gente, está presente en el mundo del niño y las herramientas de la cultura hacen que adquieran conocimientos, ideas, actividades y valores a partir de su trato con los demás. Este autor considera que el lenguaje ejerce en un principio una función interna, controla, dirige el pensamiento interior, se utiliza sólo para descubrir el mundo y para dirigir el pensamiento interior. A partir de los siete años, esta función del lenguaje como guía del pensamiento se interioriza y el niño restringe el uso abierto del lenguaje a la comunicación social. Esta comunicación social es posible cuando el niño se hace capaz de “descentrarse”, de constatar la existencia de puntos de vista diferentes al punto de vista propio.

Por otro lado Piaget (1965) propone que el lenguaje constituye manifestaciones de una función más general de la función simbólica definida como la capacidad para representar la realidad a través de sus significantes, como la capacidad para representar

las cosas y los sucesos en ausencia de los mismos. Piaget en la adquisición del lenguaje argumenta que el lenguaje es por el contrario, el producto de determinadas funciones cognitivas que se construyen como consecuencia de la acción del niño sobre el medio.

2.2.8 PROCESO DE ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

En este trabajo se pretende analizar algunos de los diferentes factores y variables que afectan de un modo determinante la adquisición de una lengua extranjera dentro de un marco educativo.

Una lengua extranjera no se aprende ni se adquiere de la misma manera que la lengua materna. Es más, Mayor (1994) confirma que la adquisición de una lengua extranjera está estrechamente relacionada con el bilingüismo, la adquisición y el aprendizaje de la primera lengua; por otra parte, dicho concepto se ha elaborado desde distintas disciplinas y con diferentes enfoques teóricos y metodológicos.

Desde la posición de Gass y Selinker (1983) la adquisición de una lengua está determinada por la estructura del primer lenguaje del estudiante. Así pues, si la estructura objeto del estudio en una lengua extranjera es similar a otra característica de la primera lengua del estudiante, este no tendrá problema en aprenderla porque se producirá una transferencia positiva.

La enseñanza o instrucción en una lengua extranjera está estrechamente relacionada con la adquisición o el aprendizaje de dicha lengua. Esto equivale al aprendizaje intencional de la misma y, generalmente, se ve apoyada por una actividad complementaria de carácter instruccional. La adquisición se refiere, no a la lengua extranjera en sí misma, sino al dominio de la actividad lingüística, a la eficacia del procesamiento cuando el código lingüístico es diferente del que se ha utilizado previamente; dicho de otra forma, el sistema lingüístico (en este caso, la L2) es sólo un componente de la actividad lingüística y lo

que se tiene que adquirir es el dominio en toda la complejidad de la L2, que incluye el conocimiento de la misma.

Se da el caso también de que se aprende una lengua con posterioridad a la primera y como resultado de una actitud intencional o propósito deliberado, lo que conlleva casi necesariamente a la existencia de diversos mecanismos o sistemas de carácter instruccional. Este es el caso específico del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Por lo anteriormente nombrado en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, el autor Romero expresa que:

“Hay muchos aspectos en común entre el aprendizaje de la primera lengua en un entorno natural y el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula. Algunos de estos aspectos están basados en los procesos de aprendizaje de la L1 que se aplican a la enseñanza de la L2 en el aula, con la creencia de que si ciertos comportamientos o estrategias funcionaron en el primer caso, se debe aplicarlos en la enseñanza de la L2 para conseguir cierto éxito en los estudiantes.” (p. 119)

Asimismo según Romero (2009) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la primera lengua el estudio es inconsciente y espontáneo, mientras que en el caso de la lengua extranjera el aprendizaje se lleva a cabo a través de instrucciones como una planificación, con una metodología concreta, con ejercicios y actividades específicas para conseguir determinados objetivos.

De forma similar “al proceso de adquisición de la lengua materna que sigue el niño nativo, el estudiante de lenguas extranjeras posee un comportamiento lingüístico sistemático propio de aquel que aprende lenguas, esto es, un inter-lenguaje” (Gass y Selinker, 1983), que va evolucionando a medida que se va adquiriendo más las competencias lingüísticas en la nueva lengua.

Por otro lado la teoría de la inter-lengua (Selinker, 1972) afirma que los conocimientos que los aprendices poseen sobre una segunda lengua forman un sistema organizado con reglas propias, independientes tanto en la L1 como en la L2. Este sistema es observable en la producción del educando, cuando intenta expresarse en la lengua meta. La inter-

lengua es un sistema dinámico en continua evolución se otorgó el nombre de continuo en reestructuración. Selinker postula que una gran mayoría de aprendices no llegan a alcanzar un dominio total de una lengua extranjera. Enumerando cinco procesos fundamentales que operan en la formación y transformación de la inter-lengua: 1) la transferencia de formas lingüísticas de la L1 a la L2; 2) la instrucción sobre la lengua meta; 3) las estrategias que los aprendices utilizan para aprender la lengua meta; 4) las estrategias que los aprendices utilizan para comunicarse en la lengua meta; y 5) la sobregeneralización de una regla a contextos donde esta no es aplicable.

El lingüista y neurólogo alemán Eric Heinz Lenneberg en su obra “Biological Foundations of Language” (1967) postula lo siguiente:

El periodo crítico propone, pues que, si no se dan ciertas condiciones internas y/o externas relacionadas con el desarrollo lingüístico, un niño nunca podrá aprender a hablar. La interacción humana es indispensable para ello, de hecho, si en los dos primeros años de vida los tutores del infante no se han encargado de interactuar con él, se habla de una privación social para impedir el desarrollo del lenguaje.

Es así que el periodo crítico de una persona en el aprendizaje de una lengua extranjera tiene mucho que ver en las instituciones educativas que enseñen otra lengua, es decir en edades más tempranas el aprendizaje se desarrollará de una forma adecuada. Por tanto, la escuela y el colegio cumplen un papel esencial en la adquisición de un idioma, porque provee un contexto adecuado que facilita el contacto de los estudiantes con la lengua que se está aprendiendo.

Dicho con palabras de Vivanco (2001, p.177-178), en cuanto a las estrategias para el aprendizaje de una lengua consisten en: estrategias metacognitivas (ayudan al estudiante a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje); estrategias cognitivas (se hallan directamente relacionadas con la capacidad mental individual); estrategias socioafectivas (reflejan el grado de aprecio del estudiante por el objeto de estudio).

En este marco, el aprendizaje de un idioma se ve como la adquisición de una habilidad cognoscitiva compleja. Para llegar a ser competente en una lengua, el estudiante tiene que procesar información a través de diversas habilidades de la lengua tales como procesamiento y reestructuración controlados y automáticos.

Por último, los autores Selinker (1972) y Gass (1984) han realizado valiosos aportes a la transferencia del conocimiento lingüístico. Dichos aportes apuntan hacia la conformación de un enfoque metodológico que permite confirmar el rol fundamental que ejerce la transferencia en el proceso de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua o de una lengua extranjera basándose en la medición de los efectos que produce la lengua materna en contextos de aprendizaje/adquisición de LE/L2.

2.2.8.1 DIFERENCIA ENTRE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE.

El término *adquisición* del lenguaje es el proceso que tiene lugar cuando una persona intenta interiorizar un sistema lingüístico diferente a su lengua materna.

Describe el desarrollo gradual de la capacidad de expresarse en una lengua utilizándola con naturalidad en situaciones comunicativas. La adquisición de la lengua materna en los niños de todas las comunidades lingüísticas del planeta se produce del mismo modo y sin que resulte más difícil la adquisición de unas lenguas que las de otras. (Federación, 2011, p.1)

Se indica así mismo que la adquisición de una lengua se parece a la manera en que los niños desarrollan su habilidad en el manejo de la lengua materna. Es un proceso subconsciente puesto que: (a) la gente muchas veces no se da cuenta de que está adquiriendo una lengua; (b) se concentra más en poder usarla para comunicarse (Krashen, 1987). Es más, generalmente el educando no es consciente de lo que ha adquirido; no puede hablar de las reglas que ha asimilado ni describirlas; simplemente las ha internalizado, sin fijarse en ello. La observación del proceso de adquisición de L1 muestra que la adquisición del lenguaje es un aprendizaje con leyes particulares que conducen al niño, por la codificación de un

comportamiento primario, a un comportamiento secundario que le permite acceder al dominio abstracto de las ideas y de las representaciones generales. Este aprendizaje es dinámico y nunca pasivo (Elbes, 2017) . Los conocimientos adquiridos están disponibles es decir el sujeto se siente incrustado en el idioma con un conocimiento sociolingüístico y sus reacciones suelen ser, normalmente, espontáneas e inadecuadas. Con la experiencia, sus reacciones se vuelven más auténticas y espontáneas ya que en un contexto real el uso y la frecuencia de la repetición de situaciones hacen del aprendizaje un medio de comunicación y, por consecuencia, una costumbre, es decir, se disminuye el proceso de reflexión y la necesidad de referencia a la L1.

El lingüista Krashen (1983) trata de ofrecer una definición de cada proceso a través de los resultados y las consecuencias de cada camino considerando, primero, que la adquisición es una operación subconsciente y no inconsciente:

La adquisición es subconsciente en el sentido de que mientras está sucediendo, generalmente no somos conscientes. Los resultados de la adquisición también son inconscientes: no siempre podemos describir nuestros conocimientos adquiridos. El aprendizaje consciente es "conocer las reglas" o conocimiento explícito. La adquisición es responsable de nuestra fluidez en el segundo idioma, mientras que el aprendizaje solo sirve como monitor, usamos nuestro conocimiento consciente de las reglas solo para hacer correcciones, ya sea antes o después de que produzcamos nuestra oración en el segundo idioma. (p.297)

El término *aprendizaje*, por el contrario, se aplica a un proceso consciente de acumulación de conocimiento del vocabulario, la gramática y la pragmática de una lengua. Tradicionalmente se han usado actividades asociadas con el aprendizaje para enseñar idiomas en las escuelas, y tienden a ser conocimientos sobre la lengua estudiada. El aprendizaje de una lengua diferente a la materna es conocerla formalmente. Se ha supuesto que la presentación explícita de reglas y la corrección de errores facilitan el aprendizaje de otros idiomas (Krashen, 1987). Supuestamente, la corrección de errores ayuda al estudiante a llegar a la correcta representación mental de una regla. Sin embargo,

hay buenas evidencias (Corder, 1967) que indican que la corrección de errores no ayuda a la adquisición subconsciente de otro idioma.

El aprendizaje es el proceso de obtención de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza (Elbes, 2017) . El proceso fundamental en el aprendizaje es la imitación o la repetición de un proceso observado. Sin embargo, el aprendizaje formal encaja al educando en un ambiente de datos y estructuras, y presenta la comunicación con otro idioma como si fuera una relación gráfica, entre los elementos del idioma y el mundo real, proceso en el cual el estudiante está totalmente atado a los medios disponibles para el aprendizaje, y su ámbito de comunicación queda limitado.

La distinción entre la adquisición y el aprendizaje es el principio básico de la formación natural del lenguaje Krashen (1983). La adquisición se realiza durante una serie de auténticas comunicaciones en situaciones informales. Es el origen de la capacidad del sujeto para funcionar con el idioma en interacciones ‘desestructuradas’. Por otra parte, el aprendizaje formal del lenguaje está sujeto a la auto-vigilancia o auto-corrección de la producción lingüística que se realiza cuando el hablante tiene tiempo para reflexionar y observar su producción.

2.2.8.2 ELEMENTOS DE ENTRADA Y SALIDA (INPUT Y OUTPUT).

Por su parte un requisito necesario en los elementos de entrada (input) es que el sujeto comprenda los datos que contiene la lengua extranjera. Por “comprender” se entiende que el sujeto se concentre en el significado y no en la forma del mensaje. (Elbes, 2017). Llama la atención que cualquier elemento se adquiere, primero, a través de la “búsqueda del significado”, y como resultado se adquiere la estructura. Por lo tanto, estos elementos se relacionan con la adquisición, y no con el aprendizaje.

De este modo, el input va en contra de la pedagogía tradicional en la enseñanza de las lenguas extranjeras, es decir los enfoques tradicionales de enseñanza no toman en cuenta la importancia de input. Igualmente, la adquisición mediante la comprensión de una lengua que contiene estructuras que están más allá de nuestro actual nivel de competencia se realiza con la ayuda del contexto o las informaciones extralingüísticas. En este sentido Gass y Selinker (1983) postulan si usamos el término "transferencia" se refiere a la incorporación y uso de características de una lengua conocida en el sistema de una lengua que se está aprendiendo. En otras palabras, la adquisición de L2 depende totalmente de la comprensión de los datos, la tendencia del sujeto es de reducir la cantidad del "input" a su medida. La selección o el ajuste de estos datos controlan y retardan inconscientemente el avance del proceso de adquisición. En otras palabras si se recibe un "input" y escucha frases en alguna lengua, entonces se entiende estas frases, las cuales son almacenadas en el cerebro. Más específicamente, son almacenadas en la parte del cerebro responsable del lenguaje.

Con base en los investigadores Griggs (1991) y Oller (1983), al diferenciar entre "input" e "intake", se los diferencia en la comprensión del contenido de cada uno: "The input hypothesis differentiates mere "input" from "intake." The latter is input that gets comprehended. This differentiation helps us to formulate a crucial question: How does input become intake?"(p.5) (La hipótesis de entrada diferencia la mera "entrada" desde "admisión". Esta última es una entrada que se comprende. Esta diferenciación nos ayuda a formular una pregunta crucial: ¿Cómo se convierte la entrada en admisión?-mi traducción). Dentro de este marco la comprensión del "input" lo convierte automáticamente en "intake", ya que es parte del input filtrado que sirve como conjunto de datos para su asimilación de manera inconsciente, es decir a esta información lingüística se la llama comúnmente "intake" y ese es el material que puede ser usado por los procesos mentales de adquisición para el desarrollo del inter-lenguaje.

Para VanPatten (2002) para que la adquisición tenga lugar no basta con exponer al estudiante a un input cualquiera, sino que este tiene que ser comprensible. Por eso aunque el educando tenga todas las condiciones favorables para adquirir el input, este no será capaz de asimilar todo ese conocimiento sino que se fijara en ciertos elementos y otros pasaran desapercibidos. Este proceso puede transformarse en “intake”. “El intake es toda información lingüística que se procesa correcta o incorrectamente y se mantiene en la memoria activa del aprendiente para su procesamiento de una manera inconsciente.” (VanPatten, 2002, 757)

Lee y VanPatten (2003) establecen con precisión los principios que se han de tener en cuenta en el diseño de las actividades de procesamiento del input: 1. Enseñar una sola cosa para que la atención del educando quede enfocada sobre la forma lingüística meta; 2. Mantener el significado siempre presente, evitando actividades basadas en ejercicios mecánicos; 3. Respetar la secuencia de actividades que vayan del nivel más pequeño (la oración hasta el discurso); 4. Extraer para las actividades input oral y escrito aplicando estilos de aprendizaje; 5. Diseñar actividades que les hagan hacer algo con el input para que se sienta involucrado en las actividades de forma activa, y de esta manera conseguir su atención procesando correctamente la gramática. 6. Principios de procesamiento psicolingüístico: los educandos procesan antes el significado que la forma es decir los estudiantes procesan mejor aquellos elementos que aparecen en primera posición; 7. Establecer correspondencias entre formas y significados de quienes dependa la comprensión del input; 8. La actividad planteada tiene que ayudar a inferir el conocimiento mediante una instrucción significativa. 9. Las actividades tienen que utilizar muestras de lenguas creíbles.

Mientras tanto, cuando se produce los elementos de salida (output), el output se refiere al habla espontánea y fluida o el manejo producción y comprensión del lenguaje en forma más lenta y deliberada (Mayor, 1994, p. 49). Los educandos obtienen información específica acerca de cómo reestructurar la gramática de la inter-lengua, y sobre los esfuerzos cognitivos

de comparación para solventar las interrupciones de comunicación, es decir, el producir un output es dar respuesta a una retroalimentación.

Desde el punto de vista del autor Soto (2005) el output es importante ya que:

- a) El estudiante se ve en la obligación de usar significados alternativos cuando hay una interrupción en la comunicación.
- b) El uso de la lengua puede forzar al estudiante a pasar del procesamiento semántico, característico de las primeras etapas de la AL al procesamiento sintáctico (prestando atención a la forma.

En este sentido, VanPatten (2003) argumenta que el output, no es la producción de las formas gramaticales (comúnmente pensado así en la enseñanza tradicional), sino la interacción social con otros hablantes destacando la producción del lenguaje en general, pero sin forzar la producción de la forma gramatical misma.

2.2.9 LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA: HISTORIA, TEORÍA Y PRÁCTICA.

Muchas investigaciones se han realizado sobre el estudio de las lenguas en cuyas indagaciones se hace referencia al ámbito de las lenguas extranjeras en particular. Cabe siempre reconocer las diferencias entre cada persona, la manera de cómo aprende y en los entornos en que se encuentran.

Sobre la base de estas realidades, para recordar el indispensable papel de los docentes, así como el que desempeñan los factores biológicos de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario citar lo siguiente: “Si en un principio la enseñanza de la lengua estuvo vinculado a la Lingüística a través de la lingüística aplicada y de la adquisición (o aprendizaje) de la lengua se ocupó la psicología, muy pronto estos temas se

desarrollaron como resultado de múltiples cruces y dependencias interdisciplinarias” (Mayor, 1994, p.23). A continuación, en esta investigación se mostrarán los diversos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

En cuanto a la historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, en la enseñanza de idiomas durante el siglo XVII, el autor Martín (2009) considera:

El siglo XVII experimenta una importante evolución en lo referente a la enseñanza de lenguas extranjeras. Se produjo un movimiento denominado realismo pedagógico, que se opone al humanismo, basándose en el principio fundamental del intuicionismo sensible. El humanismo valoraba más el texto o la cultura. El realismo pedagógico, sin embargo, no se ocupa sólo de conducir el conocimiento de las cosas, sino que trata de conseguir que esas cosas aprendidas sean utilizadas. Entonces se tiende al activismo. (p.59)

Entre los innovadores en materia de enseñanza que se entusiasmaron por el método natural y reaccionaron contra el vacío escolar del XVI se encuentra un representante del realismo naturalista el alemán Wolfgang Ratke (1571-1635) (Martín, 2009). En otras palabras la enseñanza de una lengua se dará desde el principio en la lengua materna y después pasará al estudio de otras, por ello se dice que la enseñanza de cualquier lengua debe ir emparejada con la experiencia. Por lo tanto no conviene comenzar el estudio de una lengua por su gramática, sino con frases sencillas y objetos corrientes para después ir ascendiendo hasta las frases más complicadas y los objetos menos usuales.

A lo largo del siglo XVIII surge en Europa, especialmente en Inglaterra, Francia, Alemania y España un movimiento cultural, en cuanto a la enseñanza de lenguas, es preciso indicar que el latín mantuvo con su protagonismo en las escuelas de gramática y en las universidades. Unido a todo esto, hay que destacar el hecho de que fue más fácil crear nuevas instituciones que reformar las existentes. Fue en este momento, en el siglo XVIII, cuando la enseñanza de lenguas extranjeras entró por primera vez en el currículo académico, aunque la preponderancia del latín no se vio reducida (Martín, 2009). Las técnicas y procedimientos que se utilizaron para la enseñanza de las lenguas modernas fueron las mismas que para la

enseñanza del latín. De acuerdo con lo expuesto, en el siglo XVIII se creía que la enseñanza de una lengua extranjera formaba parte del protagonismo de la gramática realizándose simultáneamente con la lectura. Aunque en la actualidad se introduce en los niños un buen conocimiento de la lengua nativa, siendo esta la base del conocimiento de la lengua extranjera. Una vez que los estudiantes puedan leer y escribir la gramática de su lengua nativa, podrán pasar a estudiar la gramática extranjera.

2.2.10 METODOLOGÍAS Y ENFOQUES PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EXTRANJEROS.

En este caso se ha conocido como método a un cuerpo de teoría verificado científicamente o una serie de procedimientos, medios generales o técnicas usadas de forma sistemática para lograr un objetivo.

La palabra ‘método’ deriva del griego hodos (vía, camino), esto es el camino que conduce hacia la verdad. Así un método es una serie de pasos sucesivos, conducen a una meta. Por ende para el método es necesario seguir el paso más apropiado a su problema, lo que equivale a decir que debe seguir el camino que lo conduzca a su objetivo. Martín (2009) postula: “El método es parte fundamental en cualquier trabajo que se precise de ser llamado científico, y asimismo de cualquier actividad educativa. Con una buena aplicación del método o métodos más correctos, se conseguirán resultados educativos serios, rigurosos y formales” (p.61). En consecuencia para la adquisición de una lengua extranjera el método es un conjunto de acciones dirigidas por el profesor con la finalidad de organizar la actividad cognoscitiva y práctica de los estudiantes.

En efecto en la enseñanza de lenguas se distinguen entre métodos generales y específicos, tradicionales y contemporáneos. La literatura ha documentado un sinnúmero de métodos: a) Categorías lógicas (síntesis, análisis, inducción, deducción); b) El aspecto

de la lengua en el que centra su atención (gramatical-léxico, fonético, etc.); c) Las habilidades que se entrenan (traducción, oral, escrito, de lectura); d) La teoría base lingüística o psicológica del aprendizaje consciente, sugestopédico y estructural. Por otra parte es necesario distinguir entre los métodos diseñados para enseñar la lengua materna (método auditivo, alfabético o fónico, lingüístico, de la oración, de la palabra, de la vista) y aquellos diseñados o utilizados particularmente para enseñar lenguas extranjeras o segundas lenguas (método de lectura, TPR o respuesta física total, audiovisual, entre otros) (Hernández, 2000) En esta investigación se considera más práctico analizar tan solo aquellos métodos que han tenido una larga historia de influencias en la enseñanza de lenguas extranjeras. La autora ha identificado los siguientes elementos para el proceso de adquisición de una lengua extranjera en este caso del idioma inglés:

Los métodos de gramática-traducción, el fonético, el psicológico, el natural, el directo, el de lectura, el audio oral, el audio visual, entre otros, en sus inicios, carecían de una base teórica sólida, la que fue enriqueciéndose paulatinamente como resultado de la investigación en las ciencias lingüísticas, pedagógicas, psicológicas, han ofrecido respuesta a los fenómenos que se producen en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. (Pérez & Sardiñas, 2010, p.146)

En primer lugar, desde el siglo XVIII, con la aparición del método Gramática-Traducción (G-T) siendo esta la técnica más vieja y ortodoxa de los métodos de enseñanza de lenguas fue desarrollado plenamente por el estadounidense Sears a partir de 1845, (Richards y Rodgers, 2001). Esta se basaba fundamentalmente en la enseñanza del latín como lengua culta, pero posteriormente se desarrolló también para el aprendizaje de otras lenguas europeas. En él se presta atención a la asimilación de reglas gramaticales. La traducción de una lengua a la otra servía como técnica principal para explicar las nuevas palabras, las formas y estructuras gramaticales. La afirmación anterior muestra que en este método el educando podía construir oraciones, de esta forma, llegue a apreciar la cultura y la literatura de la lengua extranjera.

Tiempo después el método directo nació en Alemania y en Francia alrededor del 1900 y sus creadores fueron Berlitz y Sauze. Se le llama método directo porque trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y asociar las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna, ya que es la forma natural en la que los individuos aprenden cualquier idioma. Este método pone gran énfasis en la correcta pronunciación del idioma que se está aprendiendo. Como Celce-Murcia dijo: “Este (Método Directo) es una reacción al enfoque de la gramática y la traducción y su falla en crear estudiantes que pudieran utilizar la lengua extranjera que habían estado estudiando” (1991, p.6).

A continuación surgen dos corrientes metodológicas: el Método Audio-lingual en los Estados Unidos y el Audio-visual en Francia, alrededor de los años 40. Con la segunda guerra mundial, el Método Audio-lingual implica tres conceptos psicológicos: estímulo, respuesta y refuerzo (Richards y Rodgers, 1986, p.50). Da prioridad a la lengua hablada (expresión oral y audición), trata de que el individuo aprenda el nuevo vocabulario por asociación de la palabra hablada y la imagen visual fundamentalmente mediante la repetición. Asimismo en este método ya no se considera como punto de partida el sistema de reglas de una lengua determinada, sino que puede ser descrita a partir de la base de un análisis de la lengua hablada y el procedimiento es descriptivo e inductivo.

Asimismo el método de sugestopedia creado en la segunda mitad de los años 70 por el búlgaro Georgi Lozanov expone que las técnicas de relajación, concentración son fundamentales para retener grandes cantidades de vocabulario, estructuras gramaticales, el contexto es muy importante como música de fondo, uso de carteles, canciones y juegos. Lozanov (1970) dice "El objetivo principal de la enseñanza no es la memorización, sino la comprensión y la solución creativa de problemas". El método tiene una programación cerrada, partiendo de un diálogo, la presentación de una lista de vocabulario, y reduciéndose

la gramática a los comentarios del profesor. En otras palabras la idea es la relajación para que desaparezcan el temor y la vergüenza a la hora de aprender una lengua y se consiga un aprendizaje rápido y eficaz.

En cuanto al método del silencio fue creado por Caleb Gattegno en 1963 afirma que: el profesor ofrece un input limitado, modelando el lenguaje que va a ser aprendido e indicando a los estudiantes lo que deben hacer mediante señales, gestos, medios visuales, láminas, punteros de madera de diferentes tamaños y colores y otros medios silentes. A este respecto la función del docente se basaría en la organización y dirección del proceso únicamente por medio de gestos, materiales escritos, colores simbólicos y objetos lúdicos.

El método de respuesta física total (TPR) es un método de enseñanza elaborado por un psicólogo estadounidense, James J. Asher (1960), profesor en la Universidad Estatal de San Diego, en California. Es un método de enseñanza dinámico ya que incluye el movimiento, el juego y los cinco sentidos; permite la utilización de una amplia gama de actividades, material didáctico, juego de roles e imitación inicial para continuar con competencias lingüísticas motivadas y en especial su practicidad para el desarrollo mental, cognoscitivo, comunicativo en estudiantes a temprana edad.

En los años setenta, se comienza a hablar de la crisis de la psicología conductista y se plantean los modelos cognitivos Piaget (1956), Vygotsky (1962) como una posible alternativa. En lingüística Chomsky (1980) impone, su concepción del lenguaje como facultad innata del ser humano. Se produce en esos momentos una verdadera revolución en el mundo de la enseñanza de lenguas con el surgimiento de los diferentes métodos "humanistas" y del enfoque comunicativo en Europa, que responden a la nueva concepción de la lengua y de su aprendizaje.

El enfoque comunicativo entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas. Bérard (1995) explica:

El enfoque comunicativo se desarrolla a partir de una crítica de las metodologías audio-orales y audio-visuales para la enseñanza de lenguas. Por último este enfoque tiene algunas características: a) expone, como punto de partida, elencos temáticos, funcionales, gramaticales y léxicos; b) ofrece actividades muy diversas: interactivas, motivadoras, basadas en el contenido, centradas en el desarrollo de funciones comunicativas, a veces incluso lúdicas; c) intenta exponer una forma natural del lenguaje, basado en la comunicación diaria; d) da la justa importancia a los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos, que en otros métodos cobran especial protagonismo y en este, en cambio, están integrados en el proceso comunicativo. (p.114)

Por ello se hace necesario ampliar el análisis de este enfoque en el trascurso de esta investigación, que es la base del proyecto investigativo.

2.2.11 TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

Para poder aplicar técnicas más útiles y beneficiosas en la enseñanza de lenguas, es importante comprender cuáles son los procesos internos de la adquisición del lenguaje. Inicialmente se consideran los de la lengua materna, para así estudiar los mismos procesos en la adquisición de lenguas extranjeras. Carvajal (2013) postula:

La enseñanza de un idioma distinto al materno tiene varios inconvenientes, por lo que en ocasiones es rechazado ya sea por el estudiantado o por los padres de familia; en otras ocasiones no se cuenta con el material didáctico para la enseñanza y aprendizaje de esa nueva lengua, es por ello que su aprendizaje cuenta con un sin número de situaciones a la hora de aprenderlo. (p.79)

La enseñanza de un idioma extranjero por lo general está enmarcado en un paradigma tradicional, esta situación ha llevado a investigadores a buscar nuevas alternativas que beneficien en mayor grado a los estudiantes de lenguas extranjeras. La educación innovadora tiene como objetivo principal implementar prácticas pedagógicas actualizadas y ambientes adecuados para promover la enseñanza aprendizaje del inglés, por su puesto con la

utilización de materiales auténticos, adecuados, lúdicos y motivadores. Los métodos didácticos tradicionales pueden garantizar un nivel discreto básico de aprendizaje, mientras que con los niveles avanzados puede garantizarse casi exclusivamente un aprendizaje de una lengua extranjera.

Frente a la adquisición de la lengua materna, el aprendizaje de una lengua extranjera supone el estudio consciente de la misma a través de su gramática, desde su pronunciación, de su vocabulario por esta razón Krashen y Terrel (1983) argumentan que aprender otra lengua requiere atención, constancia, trabajo y sobre todo tiempo e interés pero el poder comunicarse con otras personas en su lengua nativa compensa el esfuerzo realizado. Finalmente el aprendizaje del idioma inglés amplía los horizontes del estudiante, puesto que el conocer otro idioma le beneficiará en su desenvolvimiento profesional.

De acuerdo con VanPatten (2003), el proceso de AL implica un conjunto de subprocesos que evolucionan en un único sentido. Siendo los siguientes: a) el procesamiento del input, se refiere a la percepción por parte del aprendiz de nuevo material lingüístico (input) y al procesamiento y retención en la memoria a corto plazo de parte de ese input (intake) durante la comprensión; b) cambio del sistema, supone la acomodación del intake y la reestructuración del conocimiento implícito que tiene el educando sobre la L2 (sistema lingüístico implícito en desarrollo); c) procesamiento del output, se refiere al acceso al sistema en desarrollo y a la producción lingüística real (output).

2.2.12 EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA.

Una influencia importante para el surgimiento del constructivismo es la teoría y la investigación sobre el desarrollo humano de Piaget (1956) y Vygotsky (1962). Como consecuencia el constructivismo sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden en base a la práctica y experiencia. Es por esta razón que

en esta investigación se toma como punto de referencia esta teoría para la elaboración de las estrategias didácticas.

En base al constructivismo, los educandos tienen que lograr su propio aprendizaje logrando un conocimiento significativo. Las experiencias y conocimientos previos del educando son claves para lograr mejores aprendizajes. Esto quiere decir que el estudiante para aprender realiza diferentes conexiones cognitivas que le permiten utilizar operaciones mentales y con la utilización de sus conocimientos previos puede ir armando nuevos aprendizajes.

El profesor tiene un rol de mediador en el aprendizaje, debe hacer que estudiante investigue, descubra, compare y comparta sus ideas. Desde un punto de vista "este enfoque se desprende de la perspectiva cognitivista, y plantea que el educando pueda construir su propio conocimiento a través de sus necesidades e intereses y según su ritmo particular para interactuar con el entorno" (Coll, 1994, p. 32). Esta teoría hace énfasis en la construcción individual por parte del ser humano.

Es decir, Para los teóricos constructivistas el conocimiento se construye a través de una participación activa, y va a depender de los aprendizajes previos y de la interpretación que el educando haga de la información que recibe. Aprender implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas. Las personas aprenden habilidades cognoscitivas, lingüísticas, motoras y sociales, las cuales pueden adoptar muchas formas.

2.2.13 ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS.

Tras las teorías de Chomsky (1980) que argumentan la importancia de la creatividad y los procesos cognitivos, algunos lingüistas señalan otra dimensión de la lengua: la dimensión funcional y comunicativa. Estas afirmaciones suponen que la habilidad para comunicarse va a estar ubicada por encima de las estructuras gramaticales.

Al mismo tiempo, existen distintos métodos o formas de aprendizaje de los idiomas y cada uno, en el devenir histórico, ha jugado un papel importante. Hay diferentes metodologías para la enseñanza de una lengua extranjera. Por ejemplo: los métodos tradicionales, que partían de la forma estructural de los sonidos, las frases y las oraciones, estudiando la forma de la lengua, es decir, su estructura. Luego llegaron los "Métodos Modernos", que van desde, la enseñanza integradora, holística e integral de la lengua, los métodos autónomos del estudiantado de Ferriere, con Decroly (el trabajo como centro de interés), Dewey (el documento auténtico y la formulación de hipótesis), Montessori (el profesor como guía), Freinet (el aprendizaje grupal, activo y natural), Rogers (problema -solución).

La propuesta de VanPatten (2003) resultó en el desarrollo del estilo de enseñanza comunicativo mientras que una debilidad es la instrucción tradicional que se ve en el énfasis de la producción del lenguaje en los ejercicios. En consecuencia VanPatten creó reglas para el desarrollo comunicativo en un ejercicio: 1. Se enseña sólo un aspecto de la gramática a la vez; 2. Se mantiene el enfoque en el significado en cada momento; 3. Los estudiantes deben interactuar con el input; 4. Se usa el input oral además del escrito; 5. Hay una progresión desde las frases hasta un discurso; 6. Las estrategias relevantes psicolingüísticas siempre se realizan en la discusión.

Lee y VanPatten (2003) describen los principios en los que se basa este enfoque. Así los principios de *“La primacía del significado”* y *“El primer sustantivo”*. Por ejemplo, el principio del primer sustantivo explica por qué los estudiantes tienden a poner el significado del sujeto en el pronombre ante un verbo, según el principio del primer sustantivo, la mayoría de los estudiantes de otras lenguas tiene la tendencia de identificar cualquier palabra frente al verbo.

En el desarrollo histórico socio educativo que le ha tocado vivir a los docentes, cada método emplea determinados procedimientos estratégicos según las etapas educativas. En cuanto a esta investigación cabe resaltar los principios del enfoque comunicativo los cuales son:

- Principio de la tarea: las actividades en las que el uso de la lengua es necesaria para alcanzar un fin que tenga sentido para el estudiante y favorecen el aprendizaje. Es importante que se perciba la necesidad del uso de la lengua para lograr algo, es decir que lo que se trabaje tenga relación con su vida cotidiana.
- Principio del significado: la lengua que tiene sentido para el educando L1 se afianza y sostiene el proceso de aprendizaje (Beghadid, 2003). Por eso las actividades se seleccionan valorando la posibilidad del uso auténtico y significativo del lenguaje por parte del estudiante. Ontesol (2017) da a conocer:
- Las actividades típicas de este enfoque son: juegos, tareas de resolución de problemas y juegos de roles. Debería haber brechas de información, opciones y retroalimentación involucradas en las actividades. Las actividades deben presentarse en una situación o contexto y tienen un propósito comunicativo.
- El lenguaje utilizado para comunicar debe ser apropiado a la situación, los papeles de los hablantes, el escenario y el registro. El educando debe diferenciar entre un estilo formal y otro informal.
- El desarrollo de las cuatro destrezas - hablar, escuchar, leer y escribir - se integra desde el principio, ya que la comunicación integra las diferentes habilidades.
- Los temas se seleccionan y clasifican con respecto a la edad, las necesidades, el nivel y el interés de los estudiantes.
- La motivación es central. Los profesores deben despertar el interés de los estudiantes desde el comienzo de la lección. El papel del educador es ser un guía, un facilitador o un instructor.

- La evaluación se refiere no sólo a la precisión de los estudiantes, sino también a su fluidez. (p. 76)

Además, este enfoque tiene como propósito establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del estudiante (comprensión, expresión oral y expresión escrita). El conocimiento adquirido será utilizado en situaciones reales, respetando los códigos socio-culturales con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua.

Cabe argumentar que esta metodología es la que actualmente predomina y la que se desarrollará en esta investigación, pero que muchas veces no se aplica correctamente por los docentes de la asignatura de inglés, ya que la clase está enfocada en la estructura gramatical, reglas y fórmulas que al final no dan los resultados deseados.

En cuanto a la metodología de este enfoque el educando está hablando todo el tiempo en inglés ya que a mayor exposición del idioma meta, existirá mayor adquisición del lenguaje. Se maximiza la interacción entre los miembros del proceso de enseñanza aprendizaje permitiendo desarrollar las destrezas comunicativas. Asimismo, se trabaja por tareas y por proyectos utilizando el aprendizaje cooperativo. También se pueden hacer representaciones teatrales, cuentacuentos, juego de roles, entre otros.

Adicionalmente se presentan algunas características del enfoque comunicativo. El autor Antunez (2017) manifiesta:

Appropriateness : Lo importante es evitar hacer ejercicios simplemente por hacer sin una meta comunicativa y no enfocada en la estructura, ya que, sin darle una orientación comunicativa, la gramática no es de mucha utilidad en la producción y realización de ejercicios apropiados.

Message Focus: Se aprende a través de un tema en donde se le guía al educando a comunicar ideas usando estructuras, pero con un enfoque pasivo en la gramática y muy focalizado en

el mensaje”. Es decir se orienta a ejercicios con un enfoque del mensaje y no solo a practicar, corregir la estructura sino al aprendizaje basado en un contexto.

Simulation: Se practica de manera que imiten situaciones y conversaciones reales en donde el estudiante es guiado para poder producir un mensaje de acuerdo al contexto dado. De esta manera, el educando podrá aprender en situaciones reales aplicadas en el aula de clase.

Risk Taking: El enfoque comunicativo permite que las personas se desenvuelvan y se arriesguen a hablar. Es decir el educando perdera el miedo a cometer errores y aprendera de ellos.

Free Practice Techniques: Discusiones abiertas, y participación en clase de manera natural y fluida. Muchos solo practican con estructuras cubiertas por lecciones con conversaciones cerradas (Antunez, 2017). Es decir, si en la lección se trató el futuro con *BE GOING TO* está bien hacer una conversación de planes pero también se deben incluir temas abiertos para ver como conectan diversas estructuras ya aprendidas con la que se están aprendiendo.

Cuando los estudiantes están involucrados en una conversación real, usarán más sus habilidades naturales para la adquisición del idioma que les permitirá aprender mejor el idioma. Al mismo tiempo capacita al educando para una comunicación real. El método maximiza la interacción entre los estudiantes e implica activamente al educando dentro del aula fomentando las habilidades comunicativas en los estudiantes.

Resumiendo lo planteado, el enfoque comunicativo tiene como objetivo principal la idea de aprender inglés a través del mensaje que represente una frase u oración en forma real. Cuando los estudiantes están involucrados en una conversación real, usarán más sus habilidades naturales para la adquisición del idioma lo que les permitirá aprender el idioma de mejor manera.

2.2.14 DESTREZAS COMUNICATIVAS DEL IDIOMA INGLÉS.

Las competencias comunicativas de un idioma se refieren al conocimiento no sólo del código lingüístico, sino también saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada, es decir, percibir los enunciados no sólo como realidades lingüísticas sino también como realidades socialmente apropiadas.

Esto significa que, el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado es lo que define las competencias. En el caso del inglés se espera desarrollar las destrezas comunicativas. (Rabanal, 2006, p.11)

Las competencias comunicativas no se pueden trabajar aisladamente pues implican un saber hacer flexible, que se actualiza en contextos significativos y que supone la capacidad para usar los conocimientos acerca de la lengua en diversas situaciones, tanto dentro como fuera de la vida escolar. Por esta razón, la propuesta abarca también el desarrollo de saberes que se relacionan con las dimensiones social y cultural de la lengua que se aprende. Más allá del conocimiento de un código aislado, es importante ofrecer a los jóvenes, posibilidades reales para comprender e interpretar su realidad.

Las destrezas comunicativas del idioma inglés, son estrategias de enseñanza que deben ser planificadas por el docente, empleando una serie de elementos o conocimientos que serán guiados a través de estrategias didácticas de una manera lúdica y lingüística. Las destrezas en efecto son importantes en el desarrollo de esta investigación, ya que examinan las habilidades y saberes que permiten a los estudiantes ampliar sus conocimientos sobre el mundo, explora sus habilidades sociales y conoce los aspectos culturales propios de la lengua que se aprende, si bien es lógico imaginar al momento de ejecutar ideas, también se producen mensajes.

2.2.14.1 COMPRENSIÓN AUDITIVA (LISTENING).

En el artículo “Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension”, Wipf (1984) definió la escucha como:

Un proceso mental invisible, lo que lo hace difícil de describir. Las personas que escuchan deben discriminar entre los diferentes sonidos, comprender el vocabulario y las estructuras gramaticales, interpretar el énfasis y la intención, y retener e interpretar todo esto tanto dentro del contexto inmediato como de un contexto socio-cultural más amplio. (p. 345)

Por lo anteriormente expuesto, la destreza de escuchar consiste en otorgar significado a los sonidos percibidos para identificar y comprender la información expresada oralmente, con el apoyo del contexto y del conocimiento. A través de ella es posible tomar contacto con el uso real del idioma inglés. La comprensión auditiva es vital en el aprendizaje de un idioma, ya que por medio de ella el estudiante recibe información comprensible (comprehensible input), necesaria para luego crear sus propias ideas y desarrollar la interacción en la clase.

De acuerdo con Córdova, Coto y Ramírez, (2005) se define a la comprensión auditiva como:

El escuchar es interpretar sonidos producidos oralmente, lo que a su vez, implica distinguir los fonemas de la lengua, o sea las unidades más pequeñas del idioma (...) el hecho de escuchar es una destreza activa y no pasiva, ya que se fortalece una serie de procesos mentales que permite comprender lo que se está diciendo (...), oír no es lo mismo que escuchar”. Lo que significa que para poder escuchar la persona tiene que concentrarse en lo que se está diciendo para poder descifrarlo e interpretarlo.

En este sentido, escuchar se convierte en un componente social fundamental para todo ser humano. De hecho, es importante recordar que por muchos años y, aún hasta la fecha, la tradición oral de los pueblos fue más importante que la tradición escrita.

Córdova menciona “Dado que en el área de la enseñanza de una lengua extranjera existe muy poca investigación sobre la importancia y función de la comprensión de escucha, mucha de la teoría existente se basa en experiencias y teorías obtenidas durante la adquisición de la lengua materna ” (Córdova, Coto y Ramírez, 2005, p.4). Así pues tal

situación es válida y ha aportado mucho al conocimiento, para que el estudiante de un idioma comprenda el mensaje en una lengua que está en proceso de aprender.

En cuanto al rol de la instrucción en la adquisición de una L2, VanPatten (2003) ha agrupado los aportes teóricos y empíricos de acuerdo a posturas excluyentes. a) depende de la etapa de adquisición; b) es imprescindible para la adquisición de características formales de una L2 y evita la fosilización que se produciría sin instrucción.

2.2.14.2 EXPRESIÓN ORAL (SPEAKING).

En cuanto a la expresión oral ésta desempeña un papel importante en el aprendizaje del idioma inglés porque al momento de expresarse se entiende y reconoce sonidos, y se familiariza con el acento de la lengua meta. Rico, Ramírez y Montiel (2016) sostienen:

La habilidad oral del idioma inglés se promueve con estrategias en las que los estudiantes experimenten situaciones reales en la interacción o producción oral. De acuerdo con la planeación pedagógica, se encuentra que asignar tareas significativas origina motivación para hablar el idioma. (p.10)

También se clasifica como una habilidad productiva del idioma inglés, porque se refiere a la destreza de producir mensajes orales y se utiliza para comunicar ideas en forma oral. Igualmente Rico, Ramírez y Montiel (2016) plantean que el habla es la capacidad comunicativa relacionada con la elaboración del discurso oral, por esta razón expresarse oralmente consiste en comunicar un mensaje con una adecuada pronunciación y de manera inteligible al participar en intercambios orales, conversaciones y exposiciones. Como consecuencia de la enseñanza de una lengua extranjera se debe tomar en cuenta los nuevos cambios que traen las tecnologías educativas.

Es precisamente la habilidad oral la que representa un desafío en la enseñanza, ya que se necesitan actividades que combinen recursos educativos tecnológicos que en verdad contribuyan a la fluidez al hablar. De las evidencias anteriores Rico, Ramírez y Montiel (2016) enfatizan que el habla resulta esencial debido a que permite la interacción

con el entorno para lograr distintos fines, porque las personas que se expresan oralmente de manera más adecuada establecen una mejor adaptación a su contexto, consiguiendo optimizar sus relaciones humanas y sus expectativas de índole profesional.

En este punto se puede decir que en opinión de la autora la expresión oral es la que más cuesta dominar de un idioma extranjero. Por esta razón es necesario practicarla para lograr una adecuada interacción en los estudiantes. Un ejemplo de la producción oral es el siguiente: Fuera del aula los estudiantes se comunican con los demás porque suele haber una necesidad, para conocer mejor a una persona, o porque necesitan algo de alguien el caso de interacción o en una situación profesional. En otras palabras, siempre hay una motivación intrínseca o extrínseca para hablar. Los autores Rico, Ramírez y Montiel (2016) expresan que en la práctica de la enseñanza de una lengua extranjera, en muchos ejercicios los estudiantes tienen la misma información sobre para intercambiar ideas, limitando la conversación a la reproducción de lo escrito o a la traducción de instrucciones sin haber un objetivo comunicativo consolidado.

En consecuencia, una verdadera comunicación sería aquella en la cual a los estudiantes se les proponga un ejercicio de la vida real, autentico. Así se establece una necesidad auténtica para hablar, es fundamental que haya un fin comunicativo específico, con un resultado concreto. Este tipo de actividad obliga a los educandos a conversar para llevar a cabo el ejercicio propuesto. Otro aspecto importante es que el contexto debe incluir el interés del educando para alcanzar un mayor grado de involucración. Un ejercicio más abierto estimula a los estudiantes a introducir más conocimientos propios y también a ser creativos.

Es aceptado que una persona aprende a comunicarse a través de la comunicación y es por eso, que en la pedagogía comunicativa se favorecen las actividades en parejas y grupo donde el objetivo es expresar conocimientos y experiencias personales de forma espontánea. Uno

de los beneficios de la interacción en LE es que los aprendices negocian y regulan el tipo de input que reciben y lo simplifican de acuerdo a sus propias necesidades (Gass, 1997).

En este sentido la comunicación oral representa para cualquier ser humano su modo esencial de interacción sociocultural. Puede definirse como una actividad eminentemente humana de la que se vale para satisfacer sus necesidades cognitivas, afectivas y sociales, a partir de una serie de recursos verbales y no verbales. Esto, además permite comprender a los demás y lo que está a su alrededor para hacerse una visión personal del mundo.

En un contexto de la vida real y cotidiana el propósito de la comunicación oral se resume principalmente en dos funciones: psico-social e informativa-cognitiva. Lee y Vanpatten, (2003) analizan que la función psico-social describe la necesidad de relacionarse social y emocionalmente con un grupo. Describe las interacciones destinadas a establecer relaciones personales. La función informativa-cognitiva incluye la necesidad de transmitir información necesaria para un propósito específico.

2.2.14.3 COMPRENSIÓN DE LECTURA (READING).

La habilidad para la lectura se desarrolla desde la infancia, así “la lectura debe ser considerada como un proceso fundamental para el logro de individuos críticos, autónomos y reflexivos; ésta no debe ser concebida como una habilidad pasiva, ya que está relacionada con el procesamiento de la lengua escrita” (Nunan, 1999, p. 30). El desarrollo de la habilidad para la lectura es tan importante como el hablar, o el caminar.

Evidentemente la comprensión de la lectura supone construir significados a partir de la información escrita, expresada en textos de diversos tipos (literarios y no literarios), y de los conocimientos del lector. Al igual que la comprensión auditiva, la habilidad de comprensión

de lectura pone en contacto a los estudiantes con información comprensible en el idioma y con modelos de lenguaje.

Así también, “la lectura en inglés tiene gran importancia social, educativa y práctica ya que es una de las destrezas con mayor trascendencia pero muchas veces por falta de motivación, las estrategias y técnicas se convierten en aburridas para el estudiante y maestro” (Carvajal, 2013, p.85). Mediante la lectura se puede conocer la actividad económica, científica y cultural de un país y a la vez, se incrementa el vocabulario para entender dicha lengua de una forma práctica.

Además, “con el fin de lograr que los educandos lean con entusiasmo en la clase, se tiene que trabajar para crear interés en el tema y en las tareas” (Carvajal, 2013, p.86). Sin embargo, hay otros papeles que tienen que adoptar los docentes cuando se le pide al estudiantado leer intensamente, por ejemplo, decirles exactamente cuál es el propósito de la lectura, darles instrucciones claras sobre la forma de lograrlo y el tiempo que tienen para hacerlo.

Para lograr una lectura extensa exitosa, una de las condiciones fundamentales es que los estudiantes disfruten y comprendan la lectura. Si ellos están luchando para entender cada palabra, difícilmente podrán leer por placer, tornándose el ejercicio en algo monótono y aburrido.

VanPatten (2003) menciona que en su modelo de procesamiento del input y se basa en la forma en la cual los aprendientes interpretan y procesan el input. Es decir, en las estrategias cognitivas que aplican para tratar de entender el significado del input.

2.2.14.4 EXPRESIÓN ESCRITA (WRITING).

Es necesario decir que la habilidad de la escritura es la capacidad de expresar pensamientos e ideas en la escritura. Las habilidades de escritura comienzan cuando los niños son pequeños pero continúan desarrollándose hasta la adolescencia.

En ocasiones muchos discentes cuya ortografía de la lengua materna es muy diferente al inglés tienen muchas dificultades para formar palabras. A pesar de las faltas de ortografía no se suele impedir la comprensión de un mensaje escrito, que puede afectar negativamente a juicio del lector. Una de las razones por las que la ortografía es difícil para el estudiantado, se debe a que la correspondencia entre el sonido de una palabra y la forma en que se escribe, no es siempre evidente. (Carvajal, 2013, p. 87)

Al mismo tiempo existen diferentes técnicas para la práctica de la escritura, tanto dentro como fuera del aula. Por tanto, se debe elegir entre ellos al decidir si el objetivo es que los educandos se centren más en el proceso escrito o en su producto. En sí lo que se desea es una escritura creativa, por tal razón el docente puede sugerir tareas creativas como escribir poesía, cuentos y juegos. Estas actividades tienen una serie de características, la principal de ellas es que el resultado final, a menudo se siente como una especie de logro y la mayoría de las personas, se sienten orgullosas de su trabajo y quieren que sea leído.

Componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura, la comprensión y la expresión oral. Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, ya que exige el del resto de destrezas durante el proceso. Por todos estos motivos, el éxito final de un acto de comprensión depende en parte de las destrezas de comprensión lectora, la oralidad y los recursos conversacionales que posea el autor. (Sánchez, 2009, p. 16)

Es también una habilidad productiva del idioma que consiste en usar la escritura para comunicar mensajes. La producción escrita en L2 es un proceso que comienza con la escritura guiada, escritura de acuerdo a un modelo, hasta llegar a la expresión más creativa. De la misma forma que en la expresión oral, la habilidad de producción escrita da la posibilidad al estudiante de expresar ideas y comunicar mensajes que son relevantes para él. Sin duda alguna en la dimensión escrita, se puede plantear el estudio de habilidades como la direccionalidad, la calidad del mensaje, la organización lingüística (Moreira, 2012) que tienen que ver con conocimientos del lenguaje escrito que va aprendiendo el educando sin necesariamente saber escribir convencionalmente.

El método de VanPatten (2003) también apoya la enseñanza de gramática en el aula, en un contexto de significado, dado que el primer paso de una lección basada en proveer

información a los estudiantes acerca de la forma gramatical que los estudiantes van a practicar. El tipo de instrucción gramatical no sólo está en mayor concordancia con el tipo de enfoque comunicativo, sino que también tiene en cuenta los descubrimientos de investigaciones sobre cómo los aprendices de una L2 procesan el input.

2.3. FACTORES AFECTIVOS EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

La motivación es uno de los factores afectivos en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras y por tratarse de una variable tan compleja la rodean diversos factores. Dichos factores condicionan la consecución de su objetivo por adquirir conocimientos lingüísticos y conocimientos sobre la dimensión humanística y social. Visto de esta forma, este trabajo busca orientar de entre todos los factores afectivos, la motivación ya que es un factor que ejerce influencia en el proceso enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que determina enormemente el aprendizaje y la optimización de este por parte del educando.

Mena (2013) afirma que sin motivación no hay aprendizaje, pues es el punto de partida, el aprendizaje se contempla como un proceso acumulativo que dura toda la vida y en el que la motivación, las destrezas y el sentimiento de confianza del individuo son características esenciales a la hora de afrontar situaciones lingüísticas que trascienden al contexto académico.

En esta perspectiva según la autora Mena (2013) los principales factores que inciden en el aprendizaje en una lengua extranjera, los cuales están relacionados indirectamente con la motivación son: a) factores internos del educando: aquellos procesos cognitivos que hacen posible la adquisición de conocimientos; b) factores situacionales:

aquellos que tienen en cuenta el contexto de aprendizaje; c) factores individuales: la edad, el sexo o la lengua materna del individuo así como la actitud.

Si la motivación del educando aumenta, las probabilidades de éxito se verán incrementadas también. Aunque una alta motivación no está siempre relacionada con un alto auto concepto, pues hay estudiantes que muestran una buena disposición y motivación ante el aprendizaje pero, desafortunadamente, no logran superar muchas de las dificultades que se les presentan. Por otra parte, los educandos con niveles altos de ansiedad que tiendan a inhibirse durante el proceso de aprendizaje, no necesariamente poseen una motivación baja, esto podría deberse a otras razones. Arnold (2006) da a conocer en un estudio que el factor más importante en establecer la motivación de los estudiantes fue el comportamiento del profesor y el segundo más importante fue el clima establecido en el aula; ambos conectan directamente con la reducción de la ansiedad. En cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, el estudio sobre la motivación lleva a preguntarse ¿Por qué hay estudiantes que llegan a conseguir un notable éxito en su competencia comunicativa y otros no? Como lo hace notar Mena (2013):

Definir la motivación como ese motor que lleva a uno a conseguir lo que quiere y a superar sus metas, es decir, es esa fuerza que activa y dirige el comportamiento hacia un objetivo en concreto. Pero, la motivación es mucho más que todo lo anteriormente nombrado, porque también entran en acción un conjunto de factores interrelacionados que se influyen mutuamente, pues son muchas las variables afectivas personales y contextuales que inciden en la motivación. (p.40)

Cabe considerar, por otra parte, que la motivación es un factor tan determinante que en el estudio sobre la adquisición de segundas no existe duda alguna acerca de la influencia directa que este ejerce en el rendimiento y en los resultados del aprendizaje.

2.3.1 FACTORES INDIVIDUALES QUE CONDICIONAN EL APRENDIZAJE.

La educación es un proceso interpersonal, con emociones que influyen en el acto educativo, provocando reacciones según la situación de enseñanza-aprendizaje vivenciada. Rodríguez (2016) propone: Las emociones representan en la actualidad uno de los constructos más estudiados debido a la poca importancia que se le había dado anteriormente en el campo educativo. En este sentido, se plantea hacer mayor énfasis en los estados emocionales presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje, en la promoción de emociones positivas para el desarrollo de habilidades y destrezas, así como el desarrollo de actitudes y valores para la comprensión en la convivencia mutua, para lograr una formación ideal de la personalidad en un ambiente emotivo, afectivo, motivador, armónico, creativo y desde una esfera de amor y mucho dialogo.

Las emociones están presentes en todas las acciones de nuestras vidas tal como lo señala Maturana (1991) quien plantea: "Todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto" (p.21). Así también, es importante conocer que la neocorteza es una estructura cerebral donde se asienta el pensamiento y contiene los centros que comparan y comprenden lo que perciben los sentidos, por esta razón a los sentimientos se les puede añadir significados y aún comprenderlos. Este sistema permite hacer distinciones y reflexiones sobre nuestros propios pensamientos, sentimientos y acciones.

Dentro de este marco los estados emocionales en el campo educativo, representan prácticas de enseñanza y aprendizaje, dicho de otro modo, si se trabaja adecuadamente con las emociones se estimulará a los estudiantes en la aprehensión de aprendizajes tanto para la vida personal como la profesional, en este proceso van a adquirir conocimientos de calidad. Desde esta explicación, los estudiantes que sientan apatía por los estudios, pueden ser

nuevamente estimulados y motivados bajo un ambiente cálido. Como lo hace notar Rodríguez (2016) al hablar de reacciones afectivas de las personas, se alude a los términos de emociones, los sentimientos y las pasiones, lo cual supone una determinada clasificación de los estados afectivos. Así las emociones, sentimientos y pasiones son, en gran parte, responsables de las características de la personalidad, ya que son los ingredientes que le dan color a la vida y es por ello que de acuerdo a las situaciones que se presenten en el contexto las personas tienden a responder afectivamente bajo la forma de actitudes de atracción o repulsión. En ese sentido, es importante diferenciar los estados afectivos o emocionales para tener un mejor control de ellos en la vida. Visto así, se tiene que a las emociones se les consideran como reacciones afectivas que sobrevienen súbita y bruscamente ante un estímulo, en forma de crisis y de forma pasajera como la cólera, la angustia, el miedo, la alegría, y otras. Rodríguez (2016) enfatiza:

Las emociones influyen profundamente en nuestras percepciones y procesos cognitivos, también que condicionan la forma en que cada ser humano establece sus relaciones con los demás y consigo mismo, es necesario que dentro del campo educativo, los docentes conozcan, aprecien y corrijan sus actuaciones en la práctica pedagógica y que a su vez les sirva de estímulo reflexivo para favorecer las situaciones de aprendizajes que se establecen dentro de su planificación de forma significativa. (p.9)

Así Goleman (2005), al igual que muchos otros autores propone familias básicas de emociones clasificándolas de la siguiente manera:

1. Placer: felicidad, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sensual, estremecimiento, embeleso, gratificación, satisfacción, euforia, extravagancia, éxtasis.
2. Amor: aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, infatuación, ágape (amor espiritual).
3. Sorpresa: conmoción, asombro, desconcierto.

4. Tristeza: congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación, depresión.

5. Temor: ansiedad, aprensión, nerviosismo, preocupación, consternación,, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, miedo, terror, fobia-pánico.

6. Disgustos: desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión, disgusto, repulsión.

7. Vergüenza: culpabilidad, molestia, disgusto, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación y contrición.

Ira: furia, ultraje, resentimiento, odio, rencor, cólera, enojo, exasperación, indignación, aflicción, acritud, animosidad, fastidio, irritabilidad, hostilidad, violencia, odio patológico.

Con las familias o grupos de emociones planteadas, en el campo educativo es necesario que el docente como actor fundamental reconozca en el proceso de enseñanza-aprendizaje los alcances de las emociones y sepa controlar tanto las propias como las reacciones emocionales que se susciten en el aula de clase, en sus estudiantes. De esta manera se podrá orientar el proceso de enseñanza de acuerdo a los objetivos y metas planteadas en su práctica pedagógica.

2.3.2 LA INFLUENCIA DE LA AFECTIVIDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS.

La afectividad forma parte esencial del proceso de formación del ser humano, lo que significa que sus comportamientos se verán reflejados plenamente en sus actitudes basadas en el grado de atención brindadas. La afectividad se constituye en el verdadero motor del comportamiento, en cuanto origina la mayoría de las conductas y condiciona todas las demás.

De la Caba (1997) define: “La perspectiva Humanista subraya el papel de los aspectos afectivos en el aprendizaje de habilidades y valores socio personales. Concede una especial importancia al desarrollo de la autoestima y la comunicación interpersonal” (p24). Según

esta perspectiva, toda persona tiene necesidades básicas (sentirse efectivo, ser reconocido, controlar las situaciones), que intenta satisfacer. De hecho, gran parte del comportamiento que una persona manifiesta es estar motivado por la búsqueda de reconocimiento, control y efectividad en lo que hace.

En función de las interacciones concretas que una persona tiene con las personas que le rodean, y más concretamente en función de la comunicación, la persona satisface estas necesidades en mayor o menor grado. Cuando la balanza se inclina hacia la satisfacción la autoestima personal es buena y, por el contrario, cuando no lo es la autoestima se deteriora y las habilidades sociales - personales se empobrecen.

Las teorías que conforman la perspectiva Constructivista hacen hincapié en los procesos cognitivos que lo condicionan, es decir el modo en que se interpreta la realidad. Con ello, se indica que, en parte, nuestras habilidades socio personales dependen de cómo entendemos e interpretamos las experiencias que tenemos. (De la Caba, 1997, p.24)

2.3.3 LA INFLUENCIA DE LA ANSIEDAD EN CONTEXTOS EDUCATIVOS.

Serrano y Rojas (2013) dan a conocer que: los síntomas anímicos más importantes en los últimos tiempos, debido a las consecuencias y sus efectos, así como a su acrecentado padecimiento, son, por un lado, la ansiedad y, por otro, lo que se ha denominado depresión.

La ansiedad es un mecanismo de defensa que poseen los seres humanos. Se activa en el momento que el cerebro considera que el organismo está en una situación de peligro, por lo tanto se mantiene en alerta ante tales situaciones dando una respuesta a ello. La situación se agrava cuando el cerebro considera que una situación neutra es peligrosa o cuando se repite de forma constante una situación peligrosa no sabiendo controlar los impulsos que derivan hacia ese miedo.

La ansiedad se entiende como un estado emocional presente en todas las culturas, es decir, es una experiencia universal, “de ahí quizá su raíz biológica, aunque debe también añadirse que es relevante en determinadas dinámicas sociales generales y muy significativa en ciertas

situaciones específicas. Serrano y Rojas (2013) analizan que: La incidencia de los trastornos de ansiedad son más elevadas en la adolescencia y la juventud que en la madurez.

Ante el proceso de enseñanza aprendizaje, la dimensión afectiva tiene una enorme importancia en el aprendizaje de lengua: ansiedad (desasosiego, frustración, inseguridad, confusión, miedo y tensión); inhibición, extraversión-introversión; miedo a cometer errores, estrés, sentido de pertenecer (los estudiantes sienten que pertenecen a la comunidad de aprendizaje, el nivel de ansiedad disminuirá); nerviosismo, aburrimiento y resistencia al cambio.

Dentro de los contextos educativos ha existido un interés permanente por comprender los factores cognitivos y comportamentales que favorecen o dificultan el desempeño del estudiante en sus labores académicas y cómo este se relaciona con su desarrollo integral. En el área de la psicología educativa específicamente, los constructos autoeficacia y ansiedad han recibido especial atención y se han generado importantes avances de investigación que han contribuido al mejoramiento de prácticas pedagógicas y de enseñanza. Se describen como que:

Un alto grado de ansiedad facilita el aprendizaje mecánico, pero tiene efecto inhibitorio sobre aprendizajes más complejos, que son menos familiares o que dependen más de habilidades de improvisación que de persistencia. Así, la ansiedad puede facilitar el aprendizaje de tareas complejas como las matemáticas, cuando no se amenaza la autoestima personal del estudiante, las tareas no son exageradamente significativas, el individuo posee mecanismos efectivos para superar la ansiedad y ésta se mantiene en un nivel moderado. (Contreras, Espinosa, Esguerra y Haikal, 2005, p.2)

2.3.4 INTERACCIÓN AFECTIVA ENTRE LOS PROFESORES Y LOS ESTUDIANTES.

Las interacciones personales entre docentes y estudiantes marcan un hito muy importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El desarrollo fluido de los procesos de comunicación asertiva, caracterizados por el respeto, la comprensión, el diálogo y un buen manejo de límites, hacen que el proceso educativo que se desarrolle en un salón de clases,

conduzca a la formación integral de los estudiantes. El tacto pedagógico permite el desarrollo de interacciones personales, que faciliten el proceso de aprendizaje, así como el establecimiento de relaciones de empatía, que coadyuven en la creación de un ambiente escolar positivo, basado en el afecto y la autoridad.

A este respecto Artavia (2005) indica que:

Ese ambiente emocional que se genera en las aulas, producto de las interacciones personales, puede marcar pautas positivas en pro de la participación más fluida del estudiantado, así como la demostración de una amplia gama de sentimientos. Para lograr este cometido, conviene que los docentes establezcan una relación de empatía, donde el afecto, la confianza, el respeto, el diálogo y la comprensión estén siempre presentes, con el fin de crear un ambiente positivo basado en el afecto y la autoridad. (Artavia, 2005, p. 5)

En cuanto al tipo de comunicación verbal y no verbal que debe emplear un docente en su relación con los educandos, el mismo manifiesta:

1. El proceso de enseñanza y aprendizaje que implementa un docente, facilita un proceso comunicativo horizontal, pues la mediación pedagógica que impulsa, procura el desarrollo de variadas formas de participación, tanto individuales como cooperativa. Estas a su vez facilitan la construcción de un conocimiento significativo.
2. Un ambiente emocional que provea al estudiante de seguridad emocional, afecto, confianza, respeto y comprensión genera una participación más fluida de los estudiantes en el procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. En el desarrollo de un proceso educativo que favorezca la inclusión, resulta fundamental que en el proceso de comunicación, el docente emplee continuamente la identificación del género al referirse a los educandos.
4. En la interacción comunicativa que se desarrolla en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es indispensable que el docente enfatice el empleo de la comunicación verbal y no verbal positiva.

5. El docente debe emplear continuamente la comunicación asertiva, proceso que permite que en el salón de clases del educador los estudiantes sean respetados y escuchados continuamente.
6. El estímulo e incentivación que reciben los educandos cuando participan en las diferentes actividades, hacen que éstos se sientan seguros, comprendidos y alentados para volver a participar.
7. Mediante procesos de evaluación diagnóstica y formativa, es posible darse cuenta de que los estudiantes, están estrechamente relacionados con la forma y orientación que le imprime el profesor.

2.3.5 EL FILTRO AFECTIVO DESDE LA TEORÍA DE LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

Diversos autores, entre ellos Dulay y Burt. (1977), introdujeron por primera vez el término “filtro afectivo” que años después fue retomado por Stephen Krashen (1985). La teoría de Krashen llamada el modelo de monitor está basado en cinco hipótesis. A continuación brevemente se hará referencia a las mismas, para después analizar el “filtro afectivo”, cuya investigación es uno de los principales objetivos con este trabajo.

La teoría de Krashen (1985) de la adquisición de un idioma se compone de cinco hipótesis:

1. La hipótesis de la adquisición de la lengua: Para Krashen (1985), en el proceso de enseñanza aprendizaje hay dos caminos distintos. Por un lado la adquisición se trata de un proceso inconsciente desarrollándose en un nivel involuntario, por fuerza de la necesidad de comunicación, semejante al proceso de adquisición de la lengua materna. Por otro lado el autor manifiesta que el aprendizaje depende del esfuerzo intelectual del individuo. Krashen da a conocer que la enseñanza no se transformará en adquisición, ya que

nunca llegará a un nivel de competencia comunicativa que pueda ser comparada a la de un nativo, lo que ocurrirá sólo si hubiese adquisición.

2. *La hipótesis del orden natural:* Esa hipótesis está directamente relacionada a la adquisición de un idioma y no a su aprendizaje (Krashen, 1985) de acuerdo con el autor un orden previsible en la adquisición de estructuras gramaticales de la lengua extranjera da un orden en la adquisición de reglas de la lengua materna.

3. *La hipótesis del monitor:* Como plantea Krashen (1985), hay dos condiciones en el modelo monitor: a) el hablante necesita querer corregirse; b) el hablante debe conocer las reglas. Dicha teoría dice que cuando se habla en una lengua nueva, esa producción es iniciada por la competencia adquirida y posteriormente se utiliza la competencia aprendida. Por consiguiente, el autor plantea que los estudiantes pueden usar el conocimiento gramatical o formal cuando se reúnen tres condiciones: que tengan tiempo, que presten especial atención a la forma del lenguaje y cuando ellos conozcan la regla.

4. *La hipótesis del input:* Se confirma que la adquisición de una lengua ocurrirá si el educando se encuentra expuesto a muestras de la lengua meta (insumo) (Krashen, 1985) por consiguiente esta hipótesis afirman que el aula es la fuente principal para los educandos reciban el input o elementos de entrada de la lengua extranjera. Sobre la base de lo anteriormente expuesto, una vez explicadas las hipótesis anteriores que son imprescindibles para la explicación y comprensión de la quinta, se analizará en un estudio la hipótesis del filtro afectivo.

5. *La hipótesis del filtro afectivo:* En su teoría, Krashen (1985) atribuye a los factores afectivos una considerable importancia, pues para el lingüista esos factores están directamente relacionados tanto al proceso de adquisición y aprendizaje de una lengua como a los resultados obtenidos a lo largo y al final de ese proceso. Además el filtro afectivo

en el aprendizaje de idiomas juega un papel trascendental ya que, los estudiantes con actitud positiva tienden a aprender más fácilmente la L2.

Se debe considerar en este punto que hay algunos factores individuales que forman parte del aprendizaje, estos se refieren a las características cognitivas, autorreguladoras, la actitud, la motivación y el estilo cognitivo así como las actividades de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes que superan con éxito o no el proceso de aprendizaje. En la teoría general de la adquisición de segundas lenguas formulada en (Krashen, 1983), se puede citar lo siguiente:

- **La motivación:** Juega un papel importante puesto que ayuda en el logro de los educandos para realizar actividades satisfactoriamente, si el nivel de motivación hacia la misma es adecuado. La actividad del profesor y sus relaciones con el educando se convierten en un elemento motivacional. La muestra de apatía, las decisiones injustas e incluso una presencia personal inadecuada desestimulan al estudiante e influyen negativamente en su estado de ánimo.
- **La confianza en uno mismo:** Para Krashen (1983), la confianza es producto del riesgo derivado de la incertidumbre con respecto a las intenciones y acciones de otras personas de las cuales se depende”. Así mismo “la confianza se puede definir en términos de la relación que se establece entre dos personas y de la vulnerabilidad que una de ellas presenta ante las acciones de la otra" (Conejeros & Rojas, 2010). La confianza implica la decisión de no controlar estas acciones, apoyándose para ello en la expectativa que surge del conocimiento del otro.
- **La ansiedad:** Se define la ansiedad como una amenaza a la seguridad y/o autoestima percibida por los educandos, puede ser directa en el caso de una nota baja en un test, o indirecta, tal como la amenaza percibida con respecto a la integridad de la propia

identidad. Un grado de ansiedad intenso puede interferir con la capacidad de usar habilidades específicas y necesarias para el aprendizaje de la lengua extranjera.

Es importante considerar que las variables afectivas como el temor, el nerviosismo, el aburrimiento y la resistencia al cambio, miedo al fracaso, y otros aspectos negativos, pueden afectar la adquisición de un idioma facilitando o impidiendo que el input sea efectivo.

Por otra parte según el autor Krashen (1983) al "filtro afectivo", también, se lo conoce como el bloqueo mental que impide que los educandos adquieran una lengua. Eso significa que si el filtro afectivo está bajo, el aprendiz puede entender lo que oye y lee, pero el insumo no llegará al LAD (Dispositivo de Adquisición del Lenguaje). Es evidente que la situación ideal para la adquisición será entonces, la existencia de un filtro afectivo bajo, que hará que el estudiante esté tan focalizado en el mensaje que temporariamente olvidará que está oyendo o leyendo otra lengua.

2.3.6 EL EFECTO DEL FILTRO AFECTIVO EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA.

Citando a Pizarro Chacón y Josephy (2010), los efectos de la ansiedad, la actitud, la aprehensión comunicativa, el temor ante una evaluación negativa, la autoconfianza, la motivación, un comportamiento apropiado por parte del docente, una atmósfera placentera, la utilización de un currículo apropiado por parte del docente, la autonomía del educando y la satisfacción de este último en el proceso de aprendizaje, influyen en el éxito o fracaso de un estudiante en el aprendizaje de un segundo.

Por tal motivo esta perspectiva lleva a plantear que “el aprendizaje es un proceso que tiene sus orígenes de adentro hacia afuera. Esto significa que el aprendiente debe contar con factores externos e internos con que desarrollar sus habilidades para un mejor aprendizaje

de una lengua” (Pizarro & Josephy, 2010, p.211). Sin embargo, la capacidad de procesamiento cognitivo puede ser afectada por las emociones.

En consecuencia de acuerdo con los autores Pizarro y Josephy “el estado emocional de los educandos y sus actitudes actúan como un filtro que permite que entre la información necesaria para la comprensión, o bien puede impedir o bloquear la información necesaria para la adquisición del idioma” (Pizarro & Josephy, 2010, p.212). Así, cuanto más alto sea el filtro afectivo reflejado en un mayor nivel de ansiedad, baja autoestima y poca participación, más serán las posibilidades de que el estudiante fracase en su proceso de aprendizaje. Por el contrario, un filtro afectivo bajo permitirá mejores niveles de adquisición y aprendizaje de una L2.

Según Krashen (1985) esta hipótesis plantea cómo los factores afectivos se asocian con el proceso de ASL. Es decir, traza la relación entre las variables afectivas y el proceso de la adquisición de L2, pretendiendo que los sujetos varían respecto a la fuerza o el nivel de sus Filtros Afectivos. Aquellos cuyas actitudes, para la adquisición de la lengua extranjera, no son óptimas, no sólo buscarían menos datos, sino también tendrían un Filtro Afectivo más elevado o más potente. Y aunque entiendan el mensaje, los datos introducidos no llegarán a la parte del cerebro responsable de la adquisición, o al dispositivo de adquisición “LAD”. Además, esta hipótesis pretende que la influencia del afecto está fuera del control del “LAD”. Y mantiene que el “input” es la variable responsable primaria en la adquisición de L2. Las variables afectivas funcionan para impedir o facilitar el envío de los datos al dispositivo de adquisición.

2.3.7 EL FILTRO AFECTIVO Y LOS FACTORES DE LA PERSONALIDAD.

Desde la posición de Rojas (2004), los factores de la personalidad también pueden ayudar o inhibir al “input” en su trayecto al aprendizaje. Se considera que los rasgos de personalidad

que permiten el mejor ingreso del “input” son aquellos relacionados con la capacidad de participar en los sentimientos y las ideas de los demás.

Es decir, la empatía, la disponibilidad y la auto-confianza, la confianza en sí, se describen como la actitud que posee el sujeto seguro de sí mismo, extrovertido, con auto estima y no ansioso. Resulta razonable que los individuos con dichas características permitan mejor recepción de los insumos, por el contrario, las personas no seguras de sí mismas interactúen menos y la cantidad de “input” que reciban sea menor. Además, en este último grupo, la ansiedad de los sujetos les hace recurrir más a los procesos conscientes (para asegurar su desempeño). Su desarrollo de la lengua extranjera es, por lo tanto, poco fluido y únicamente a partir de procesos cognoscitivos.

Cabe resaltar que en la opinión de O'Connor y Paunonen (2007), los rasgos de la personalidad de los estudiantes afectan ciertos hábitos que pueden tener una influencia en el éxito académico. Mientras que la habilidad cognoscitiva refleja lo que puede hacer un individuo, los rasgos de la personalidad reflejan lo que hará un individuo. Los rasgos de personalidad pueden ser “especialmente relevantes para la predicción del rendimiento académico y ocupacional, comparados con las medidas de habilidades cognoscitivas, las que pierden su capacidad predictiva en la educación superior” (Cuadra, Veloso, Marambion, & Tapia, 2015, p.691)

2.4 LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Sin duda las estrategias de aprendizaje engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante. Gonzáles (1998) da a conocer:

Cuando se enfrenta al aprendizaje; pero, además, cuando se hace referencia a este concepto no sólo se contempla la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que va más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje. (p.54).

Las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

Desde el punto de vista de Monereo (1994) las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el educando elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Con base en Cárdenas (2004), las estrategias de aprendizaje pueden caracterizarse, en sentido general, destacando que:

- Son acciones específicas, o sistemas de acciones, determinadas por el educando.
- Están dirigidas al logro de un objetivo o solución de un problema determinado.
- Apoyan el aprendizaje de forma directa e indirecta.
- Presuponen la planificación y control de la ejecución.
- Implican el uso selectivo de los propios recursos y capacidades, lo que se relaciona con cierto nivel de desarrollo de las potencialidades metacognitivas de los sujetos.
- Involucran a toda la personalidad y no sólo su esfera cognitiva.
- Son flexibles.
- Son a menudo conscientes.
- No son siempre observables.
- Pueden enseñarse y resulta esencial el papel del docente en este proceso.

2.4.1 TIPOS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Existen varias como las que se describen a continuación:

Las estrategias cognitivas: “En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje” (Valle, González, Cuevas y Fernández, 1998, p. 57). Hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo.

Las estrategias metacognitivas: "Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje” (Valle, González, Cuevas y Fernández, 1998, p. 58). Tiene relación con la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición.

Las estrategias de manejo de recursos: “Son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término” (Valle, González, Cuevas y Fernández, 1998, p. 59). Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender; y esta sensibilización hacia el aprendizaje integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto dando lugar a transformaciones del aprendizaje.

Las estrategias afectivas: “Son críticas en la adquisición y utilización de información específica e interactúan estrechamente con el contenido del aprendizaje. Cuando el aprendizaje es visto desde un punto de vista cognitivo se enfatizan las transformaciones que la persona hace a los estímulos que recibe de su ambiente” (Valle, González, Cuevas y Fernández, 1998, p. 59). Los estados anímicos, motivación, interés, imagen de sí mismo, atribución de control y nivel de ansiedad de los educandos tendrán mucha influencia en sus posibilidades de aprendizaje. Son los procesos de dominio general para el control del funcionamiento de las actividades mentales.

2.4.2 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL AULA.

Las estrategias didácticas contemplan las estrategias de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. Teniendo en cuenta a Delgado y Solano (2009):

Las estrategias de aprendizaje consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Por su parte, las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. (p. 9)

Es decir son acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados. Una estrategia didáctica es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del educador. Las estrategias didácticas brinda apoyo a la planeación de las actividades del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.4.3 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS.

El objeto de estudio de la enseñanza del idioma inglés lo constituyen las funciones comunicativas (el sistema de la lengua) las técnicas y medios de lectura y el desarrollo de habilidades que permitan al estudiante la obtención de información relacionada con la vida académica y profesional.

"Hoy en día es común escuchar en el ámbito educativo, sobre la importancia de diseñar o implementar 'estrategias didácticas' frente a un grupo de estudiantes y trabajar los contenidos curriculares con el fin de lograr en ellos el tan ansiado 'aprendizaje significativo' ". (Rojas, 2011, p.182)

Entre las características relevantes de las estrategias didácticas está promover un aprendizaje autónomo, para lo cual se aplica estrategias de enseñanza que le permitan al educando ir adquiriendo la independencia gradual en la construcción de los conocimientos. Sencillamente, las estrategias pueden formarse como respuesta a una situación cambiante, o pueden ser generadas en forma deliberada. Estas destrezas serán desarrolladas mediante una metodología de aprendizaje.

Para aplicar una adecuada estrategia didáctica, es necesario partir del siguiente postulado mientras más utilice el educando sus sentidos para aprender, mayor será el aprendizaje significativo, está demostrado que el aprender haciendo es significativo, *“Lo que digo lo olvido, lo que veo lo recuerdo, lo que hago lo sé”*.

Con referencia a Rojas (2011) la estrategia didáctica es una herramienta práctica que favorece el proceso de aprendizaje y que toma como referente el paradigma sistémico de investigación que permite la comprensión dialéctica de todos los ejercicios en sistema, sucede pues que es el conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial y considerando los objetivos propuestos permite dirigir el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela.

Las estrategias didácticas planteadas en esta investigación se sustentan sobre la base de referentes filosóficos, sociológicos, didácticos, psicológicos, pedagógicos y lingüísticos. Su propósito es disminuir el filtro afectivo en los estudiantes del noveno año de educación general básica de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica de la ciudad de Machachi y se caracterizan por ser:

- Flexibles: le brinda al docente múltiples posibilidades para adaptarla a los programas de estudio de la disciplina y de esta manera pueda ser fácilmente puesta en práctica

y rediseñada en correspondencia con los intereses, motivaciones, diversidad y particularidades del estudiantado.

- Transformadoras: se concibe, desde sus inicios, para enriquecer y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en aras de propiciar un cambio positivo en los estudiantes.
- Desarrolladoras: permite el desarrollo del entendimiento y razonamiento lógico en los educandos.
- Integradoras: posibilita integrar los conocimientos, habilidades y actitudes, tanto lingüísticas como socioculturales; lo que evidencia la unidad entre el saber, el saber hacer y el saber ser.
- Sistemáticas y sistémicas: se concibe como un proceso organizado por etapas dirigidas hacia objetivos que tienen en cuenta tanto al docente como al escolar.

Además, ofrece un sistema de acciones didáctico-metodológicas que permite a los docentes estructurar y dirigir el proceso enseñanza aprendizaje en los diferentes momentos de la actividad docente.

Al tener en cuenta el análisis efectuado, es pertinente considerar una serie de premisas para poner en práctica las estrategias didácticas y de esta manera alcanzar un adecuado nivel de eficiencia y calidad en su aplicación, entre las que se encuentran:

- Motivación e interés de los educandos para la inclusión de las estrategias didácticas en las clases de inglés en los estudiantes del noveno año de educación general básica de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica de la ciudad de Machachi.
- Autopreparación del docente para la inclusión de las estrategias en el proceso enseñanza aprendizaje del inglés. Es decir el diseño de cada estrategias didáctica de acuerdo al Enfoque comunicativo.

- Disposición de los educandos a participar activamente en el sistema de estrategias didácticas planteadas en esta propuesta para intencionar y favorecer las habilidades del idioma extranjero.
- Disposición para llevar a cabo la propuesta por parte de las autoridades de la Unidad Educativa “José Mejía Lequerica” de la ciudad de Machachi.

2.4.4 ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS PARA REDUCIR EL FILTRO AFECTIVO.

Se puede incluir que “la ansiedad actúa como barrera en el momento en que el estudiante debe utilizar el idioma como lengua extranjera” (Álvarez & Blanco, 2014, p.1). Es decir el desempeño se ve afectado negativamente cuando el nivel de ansiedad es alto ya que el educando atraviesa momentos de angustia y frustración al sentir la imposibilidad de desarrollar las actividades correctamente.

Por lo anteriormente expuesto es necesario proponer estrategias, para que la ansiedad no sea un obstáculo en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del noveno año de EGB de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica.

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera es un proceso muy complejo ya que el estudiante en su totalidad es afectado al iniciar el estudio y aprendizaje de un nuevo idioma, una nueva cultura, una nueva manera de pensar, sentir y actuar (Brown, 2000). Un gran número de variables emocionales influyen en este proceso. Para eliminar los efectos de la ansiedad, se propone estrategias que los docentes de L2 pueden poner en práctica. Entre ellas se mencionan las siguientes:

- El rol del docente no debe ser autoritario, sino que debe incluir ayuda para resolver situaciones de conflicto y a crear un ambiente relajado para que el estudiante pueda comunicarse sin temor.

- El maestro debe evitar corregir permanentemente a sus estudiantes para que estos no dejen de participar por miedo a cometer errores.
- El docente debe propiciar el trabajo en grupo para que los educandos puedan comparar y discutir las respuestas antes de exponerlas en frente de todo el grupo.
- El docente debe proponer preguntas con más de una respuesta posible para que los estudiantes tengan una mayor participación y más segura.
- El educador debe alentar y recompensar a los estudiantes, así como guiarlos con retroalimentación positiva, son otras de las estrategias relevantes a tener en cuenta.
- El docente debe proponer actividades de acuerdo con los intereses y las edades de los diferentes grupos para promover y mantener la motivación en los mismos, de esta manera los educandos estarán mejor predispuestos y más activos en el uso del idioma. (Álvarez & Blanco, 2014, p.11).

En cuanto al rol del estudiante se puede destacar los siguiente:

- Los estudiantes que ven la escuela como un lugar en donde pueden divertirse estarán más motivados a prestar atención y hacer el trabajo que se requiera de ellos, que aquellos que lo ven como una obligación.
- Los estudiantes necesitan entender que hay consecuencias de sus acciones, los reforzamientos positivos son mucho más motivadores.
- Los estudiantes no responden a las tareas de la misma forma. Para algunos, será más fácil realizar algún trabajo. Otros amarán leer libros o trabajar en grupos. Para mantener a todos tus estudiantes motivados, se debe mezclar las tareas para que aquellos con diferentes preferencias puedan enfocarse en aquello que más les gusta.
- Los estudiantes tendrán trabajos asignados en la clase ya que es una excelente manera de construir una comunidad y motivarlos. La mayoría verá los trabajos como

un privilegio más que una carga y trabajarán duro para asegurarse de estar cumpliendo con las expectativas.

- La interacción social puede entusiasmar a los estudiantes y pueden motivarse mutuamente para alcanzar una meta, hacer experimentos y trabajar en proyectos con otros estudiantes.

Del mismo modo, en el proceso de reducción del filtro afectivo se destacan las siguientes actividades:

- Utilización de la lengua extranjera durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Enfoque por tareas, todas ellas, ordenadas siguiendo una secuenciación adecuada, que configuran los diferentes pasos que debemos seguir para lograr la tarea final. Tanto la programación como las actividades deben ser flexibles y ajustables a todo lo que vaya sucediendo.
- La temática realista de las actividades: deben ser realistas y que conciernen a hechos cotidianos y divertidos para los educandos.
- Cumplimiento de los objetivos marcados por el currículo y con los contenidos que se indican en el mismo.
- Evaluación continua y autoevaluación por parte de los educandos. La evaluación (y autoevaluación) durante el proceso deberá ser mediante la observación y luego evaluar la tarea final bajo los pertinentes ítems. (Cadepe, 2014)

2.4.5 EL JUEGO COMO FACTOR DE MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA.

Entre las actividades que disfrutan los estudiantes se toma como referencia la importancia que tienen los efectos de los juegos didácticos en el aprendizaje del idioma inglés. Vigotsky (1896) en su teoría constructiva del juego afirma que el niño a través del juego construye su

aprendizaje y su propia realidad social y cultural e impulsa al desarrollo mental del niño esto lleva a Vigotsky a considerar el juego como una “zona de desarrollo próximo. De acuerdo con Piaget (1973) descubre la importancia que tiene la actividad del juego en el niño a través de las distintas etapas que va atravesando el niño en su proceso de formación y desarrollo, desde la edad preescolar, en la que el niño manipula y conoce la realidad a través de manipular objetos que tiene a su alrededor.

De acuerdo con este estudio se identifica la necesidad de diseñar actividades lúdicas para ser incluidas en las clases del idioma extranjero y otras actividades docentes extracurriculares, tales como juegos y canciones, destacando los juegos entre lo lúdico.

El diseño de las estrategias didácticas para esta investigación se dividen en actividades dinámicas, y están orientadas a los estudiantes de Educación General Básica de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica, concretamente corresponde con una propuesta didáctica diseñada para jóvenes del noveno año del año lectivo (2017-2018). Se trabaja con los criterios establecidos por el Enfoque Comunicativo, el profesor preverá y diseñará actividades específicas con este fundamento, que se desarrollaran en el transcurso de esta investigación aplicando las estrategias didácticas.

Como se ha podido observar a lo largo de este apartado, existen diversos tipos de estrategias didácticas, cada una con sus características y métodos de aplicación. Esto permite, comparar y contrastar lo que aportaría el uso de cada una de ellas, para desarrollar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

2.5 BASES LEGALES.

En el desarrollo de las estrategias didácticas para disminuir el filtro afectivo del idioma inglés, en cuanto a las bases legales se puede decir lo siguiente: Para el caso del inglés como lengua extranjera, los docentes podrán desarrollar sus propias actividades o, a su vez, utilizar

las sugerencias dadas por el MinEduc dentro de las unidades de planificación. Además, los docentes deben asegurar la alineación de los mismos de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia en el caso de las cuatro destrezas (listening, reading, speaking y writing). Por esta razón en los estudiantes del noveno año de EGB el nivel de competencia de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia es el Basic User A1.

En cuanto a la motivación para la adquisición de una lengua extranjera el Ministerio de Educación del Ecuador propone que “según el enfoque comunicativo, la motivación ocupa el centro del proceso de enseñanza. Los estudiantes reconocen el por qué y el para qué aprenden.”

En la página del Ministerio de Educación “educacion.gob.ec/curriculo-lengua-extranjera”, se pueden apreciar los siguientes documentos que hacen referencia al currículo de la Lengua Extranjera que responde a las necesidades de la realidad ecuatoriana. Los documentos son los siguientes:

1. Los principios básicos de la propuesta curricular:

- El enfoque de lenguaje es comunicativo: el lenguaje se aprende mejor como un medio para interactuar y comunicarse y no como un conjunto de conocimientos que se memorizan.
- Enfoque centrado en el estudiante: metodologías de enseñanza que reflejan y responden a las fortalezas y desafíos de los educandos, facilitando su proceso de aprendizaje.
- Habilidades de pensamiento: aprender una lengua extranjera impulsa el desarrollo del pensamiento, así como las habilidades sociales y creativas necesarias para el aprendizaje permanente y el ejercicio de la ciudadanía.
- Aprendizaje Integrado de Contenido para las Lenguas Extranjeras (AICLE): un modelo utilizado para integrar el aprendizaje de la lengua con aspectos culturales y

cognitivos, de modo que la adquisición de este lenguaje sirve como motor para el desarrollo de los educandos.

- Estándares internacionales: el plan de estudios se basa en los niveles y procesos de enseñanza reconocidos internacionalmente para el aprendizaje de idiomas. (MCER).

2. Los objetivos principales del currículo de inglés como lengua extranjera.

- Desarrollar la comprensión que los estudiantes tienen del mundo, de otras culturas y de la suya propia y su capacidad de comunicar sus puntos de vista a través de la Lengua extranjera.
- Desarrollar las habilidades personales, sociales e intelectuales necesarias para alcanzar su potencial y participar productivamente en un mundo cada vez más globalizado que opera en otras lenguas.
- Crear un amor por el aprendizaje de idiomas a partir de una edad temprana, a través de experiencias de aprendizaje interesantes y positivas, con el fin de fomentar la motivación del estudiantado para seguir aprendiendo.
- Alcanzar el perfil de salida propuesto en el currículo nacional para EGB y BGU.

3. Documento completo: English as a foreign language (8196).

4. Introducción del área de Lengua Extranjera - Inglés (2847).

5. Lengua Extranjera – Inglés en Educación General Básica Superior (5289).

6. Lengua Extranjera – Inglés en Bachillerato General Unificado (4875).

Véase en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
Currículo de los niveles de educación obligatoria - english as a foreign language (p. 243-285)

CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

3.1 DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN.

En cuanto a este capítulo Hurtado (2012) sostiene que la investigación proyectiva consiste en la ejecución de un modelo como solución a un problema de tipo práctico ya sea de un grupo social o una institución en un área en particular o general del conocimiento a partir de un análisis preciso de las necesidades del momento, los procesos explicativos o generadores involucrados y las directrices futuras.

Considerando la cita mencionada, el enfoque de esta investigación es proyectiva porque trata la aplicación de un proyecto, consiste en la elaboración de una propuesta, como solución a una necesidad de tipo práctico, tal es el caso de los educandos del noveno año de EGB, además esta investigación es positivista- cuantitativa. El objeto y propósito del estudio es desarrollar de manera diversa las estrategias didácticas en la investigación. Para el plan de recolección de información se utiliza entrevistas y encuestas, con técnicas de muestreo probabilístico para la tabulación de datos. Además, se puede obtener información verídica a través de la observación pudiéndose comprobar en el transcurso de la investigación.

3.2 UNIDAD DE ESTUDIO.

La población es todo aquello a ser estudiado y sobre lo cual se pretende generalizar los resultados. Así, en la investigación propuesta y en función de los datos que se requieren para las fases de investigación, el universo poblacional está constituido por los docentes de la asignatura de lengua extranjera y estudiantes del noveno año de EGB de la Unidad Educativa

José Mejía Lequerica. Consiste en 4 docentes de la asignatura de lengua extranjera y 146 estudiantes del noveno año de EGB.

3.2.1 MUESTRA.

En la presente investigación se aplica un muestreo probabilístico, donde las muestras son recogidas en un proceso que brinda a todos los involucrados de la población las mismas oportunidades de ser seleccionados, es decir se aplica a la población en su totalidad. En cuanto a la entrevista se aplicó a 3 docentes de la asignatura de inglés. Por otro lado, refiriéndose a la encuesta se desarrolla tanto al grupo experimental como al de control siendo un total de 146 educandos. Se trabaja de igual manera con los educandos para el test nivel A1.

3.3 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.

Tabla No. 1: Operacionalización de variables.

Objetivos Específicos	Variables	Definiciones nominales	Dimensiones	Indicadores
Diagnosticar los factores que afectan al filtro afectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, en los estudiantes del noveno año EGB en la Unidad Educativa José Mejía Lequerica, de la Provincia de Pichincha, Cantón Mejía, Parroquia de Machachi, en el año lectivo 2017-2018.	Factores que afectan al filtro afectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.	Noción de los factores que afectan al filtro afectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.	*Factores afectivos	• El temor • El nerviosismo • El aburrimiento • La resistencia al cambio • La falta de confianza • El miedo al fracaso y a equivocarse o a hacer el ridículo • La vergüenza • Observación • Cuestionario abierto y cerrado • Pre test • Rúbrica

Describir la influencia que tienen los factores afectivos y las variables no lingüísticas en la adquisición del idioma extranjero, en los estudiantes del noveno año de EGB de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica, de la Provincia de Pichincha, Cantón Mejía, Parroquia de Machachi, en el año lectivo 2017-2018.	Influencia que tienen los factores afectivos y las variables no lingüísticas en la adquisición del idioma extranjero.	Configuración de la influencia que tienen los factores afectivos y variables no lingüísticas en la adquisición del idioma extranjero.	*Variables no lingüísticas *Contexto *Nivel del filtro afectivo en los estudiantes.	• La motivación • La confianza en sí mismo • La ansiedad. • Sociocultural • Estatus del estudiante. • Actitudes • Personalidad • Filtro afectivo bajo (adquieren una segunda lengua con mayor facilidad). • Filtro afectivo alto (desmotivado, con gran ansiedad y baja autoconfianza).
Plantear estrategias didácticas dinámicas para reducir la influencia del filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, en los estudiantes del noveno de EGB en la Unidad Educativa José Mejía Lequerica, de la Provincia de Pichincha, Cantón Mejía, Parroquia de Machachi, en el año lectivo 2017-2018.	Estrategias didácticas dinámicas para reducir la influencia del filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.	Desarrollo de las estrategias didácticas dinámicas para reducir la influencia del filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.	*Estrategias didácticas en el aula de clase. *Estrategias para que la ansiedad no sea una barrera en el aprendizaje del idioma inglés.	• Contenido • Didáctica. • Herramientas metodológicas • Actividades para reducir el filtro afectivo. • Fundamentos teóricos. • Conocimiento de los destinatarios. • Autoasistencia. • Cuestionario abierto y cerrado • Post test • Rúbrica

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.

Las técnicas e instrumentos para la recolección de datos en esta investigación son:

3.4. 1 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE.

Por su carácter cualitativo, se coincide en que la técnica de la observación ayudará a definir las estrategias didácticas que ayuden a disminuir el filtro afectivo del idioma inglés, ya que

es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, también toma información y la registra para su posterior análisis, ayudando a indagar sobre los posibles componentes de esta investigación. La observación es un elemento fundamental de todo proceso investigativo del cual se obtiene el mayor número de datos.

3.4. 2 ENCUESTA.

La técnica de la encuesta en esta investigación, será utilizada para la obtención de información primaria siendo en la mayor parte de la investigación la técnica principal para obtener información complementaria, útil en el diseño metodológico y en el análisis de resultados de esta propuesta. En este caso el tipo de cuestionario que se utilizará en la elaboración de la propuesta investigativa para la recolección de datos es abierto y cerrado. Se considera que la encuesta influye en este proceso investigativo, ya que es una técnica que recoge información y consiste en la formulación de preguntas en el caso de los estudiantes del noveno año EGB que deben ser respondidas sobre la base de un cuestionario.

La encuesta (*ver en el apéndice A*) trata sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y cómo afectan los factores emocionales en la adquisición del idioma, consta de 16 preguntas. Las primeras 13 son afirmaciones ya que los educandos indican el grado de satisfacción, en una escala del 1 al 10, donde 10 es "Totalmente de acuerdo" y 1 es "Totalmente en desacuerdo". El resto de preguntas hacen referencia a los contenidos de la asignatura y que actividades les gustaría hacer a los estudiantes.

3.4.3 ENTREVISTA.

La entrevista constituye una técnica importante y de gran ayuda, en lo que respecta al desarrollo de las estrategias didácticas en el aula que pretende plantear la presente investigación. Así pues, como instrumento se utilizará una guía de entrevista y la misma se

aplicará a los docentes del área de inglés. La entrevista (*ver en el apéndice B*) consta de 9 preguntas, en las cuales los docentes además de responder la misma, también podían hacer algunas acotaciones personales sobre el tema. La información obtenida a partir de las entrevistas, serán de valiosa ayuda para la propuesta de investigación.

3.4.4 PRE – PRUEBA Y POST- PRUEBA.

En la investigación se aplicará una medición previa y posterior con un grupo experimental y control.

Sobre la base de esta investigación la pre – prueba y post prueba consiste en la aplicación de un examen (*ver en el apéndice C*) que medirá el nivel de inglés (A1) de los estudiantes, la misma será evaluada de acuerdo a la referencia de lenguas del marco común europeo. El examen fue aplicado a los dos grupos de la investigación durante la última semana del mes de septiembre del 2017. Por otro lado, las estrategias didácticas fueron aplicadas al grupo experimental desde la tercera semana del mes de septiembre, es necesario explicar que la carga horaria para la asignatura de inglés es de 5 horas a la semana. De este modo al finalizar el desarrollo de las estrategias didácticas para reducir el filtro afectivo se aplicó nuevamente la prueba de inglés en la primera semana del mes de enero del 2018 a los dos grupos de estudio. Los resultados se mostrarán en el análisis y resultados. El empleo del diseño experimental con pre – prueba tiene como finalidad determinar el nivel de conocimiento de los estudiantes que participarán en el experimento.

Por otra parte, tanto al grupo experimental y de control se aplicó una encuesta para medir su filtro afectivo durante los primeros días del mes de septiembre. El análisis post - prueba es el punto substancial de la investigación porque está enmarcado en contrastar las hipótesis planteadas para esta investigación.

CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

En el capítulo cuatro de esta propuesta, se trabajará con los contenidos del año lectivo 2017-2018, los mismos que corresponden al libro proporcionado por el Ministerio de Educación, de acuerdo al nivel A.1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

4.1 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA REDUCIR EL FILTRO AFECTIVO EN LOS ESTUDIANTES DEL NOVENO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 1: Uso de revistas, comics de series favoritas.**

OBJETIVO: Incrementar permanentemente el vocabulario de los estudiantes usando revistas, comics de series favoritas.

CONTENIDO: Vocabulario relacionado con la familia y los adjetivos. Esta estrategia puede ser definida como un conjunto de procedimientos que se utiliza en el proceso de aprendizaje de vocabulario nuevo en la clase. De este modo en la introducción de vocabulario a través de revistas, comics de series favoritas, los estudiantes, adquieren vocabulario más complejo y podrán distinguir los significados de las palabras.

TEMA GRAMATICAL: El verbo *To BE* y adjetivos.

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de la clase.

Paso 1: El estudiante recibe evidencia acerca de palabras relacionadas con la familia. Se utiliza como ejemplo la familia del docente, por medio de fotografías.

Paso 2: Se explica todos los miembros de la familia por ejemplo: *These are my parents. This is my father. This is my mother. My father's name is My mother's name is ...* Los ejemplos continúan con todos los miembros de la familia.

Paso 3: Se hace algunas preguntas a los educandos: *What is your father's name? What is your mother's name?*

Paso 4: Actividad de emparejamiento con una línea los miembros de la familia por medio de dibujos. (Esta actividad se encuentra en la segunda parte de libro de trabajo de los estudiantes).

Actividad 2: Aprendizaje a través de la serie animada “Los Simpsons” (**Output**).

Paso 1: Los estudiantes se reúnen en grupos. Identifican a cada personaje de la serie de televisión, haciendo referencia a los miembros de la familia.

Paso 2: Los estudiantes ordenan los adjetivos (*fun- shy – quiet - nervous - lazy – noisy – sporty - relaxed outgoing - serious*), que corresponden a cada personaje. Puede haber diferentes opciones.

Paso 3: Cada grupo debe responder a las preguntas, “*Who is he? or who is she?*”. Los estudiantes pueden proponer varias oraciones como sea posible.

Actividad 3: Comparación con los miembros de la familia de cada estudiante.

Paso 1: Los estudiantes mencionan a cada miembro de su familia.

Paso 2: Los educandos describen a los miembros de su familia, utilizando los adjetivos antes aprendidos u otros según la necesidad.

Paso 3: Los educandos realizan entrevistas cortas acerca de un miembro de la familia. Los estudiantes preguntan: *What is the personality of your mother like? She is shy or outgoing. What is the personality of your father? He is nervous or relaxed. What is he/she like?*

Evaluación de la estrategia 1: Descripción de los miembros de la familia.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 2: Biografías de personajes importantes.**

OBJETIVO: Dar información personal sobre la edad, la ocupación, la personalidad y el origen de alguien usando la biografía de una persona famosa.

CONTENIDO: Vocabulario relacionado con la edad, la ocupación, la personalidad y el origen de una persona. La introducción del verbo *to be* con el uso de biografías de ecuatorianos y extranjeros destacados, ayudará a los educandos a identificar las formas de conjugación del verbo *to be*.

TEMA GRAMATICAL: El verbo *to be* para dar información personal.

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de clase.

Paso 1: El estudiante recibe evidencia acerca de vocabulario relacionado por medio de fotografías de personajes destacados como: Iván Vallejo Ricaurte, Jefferson Leonardo Pérez Quezada, Luis Antonio Valencia Mosquera, Donald John Trump, Adele Laurie Blue Adkins, Integrantes de la banda musical Linkin Park.

Paso 2: Para identificar la conjugación *I am*, se hace una corta presentación del docente: *I am _____. I am ____ years old. I am a teacher. I am from Ecuador.*

Paso 3: Para identificar la conjugación *You are*, se toma como ejemplo a un estudiante del aula: *You are _____. You are twelve years old. You are a student. You are from Ecuador.*

Paso 4: Se describen a los personajes: *He is Iván Vallejo. He is 57 years old. He is a climber. He is from Ecuador; She is Adele. She is 29 years old. She is a singer. She is from London.*

Paso 5: El docente realiza preguntas tales como: *Who is she/he? How old is he/ she? What is he/ she? Where is she/ he from?*

Paso 6: El estudiante completa un texto con las diferentes formas del verbo *to be* (Esta actividad se encuentran en la segunda parte del libro de trabajo del estudiante).

Actividad 2: Aprendizaje a través del uso de biografías de personajes importantes (Output).

Paso1: Trabajo en grupos de tres personas, teniendo en cuenta que el primer grupo experimental es de 38 estudiantes y el segundo grupo es de 34 educandos.

Paso 2: Se colocan fotografías de los personajes destacados fuera del aula. Sólo un miembro del grupo mira cuales son los personajes ocultos. En el grupo la persona quien ha visto al personaje lo describe sin decir el nombre. El resto de los miembros adivina el nombre del famoso. El proceso se repite con todos los miembros del grupo.

Paso 3: Los educandos hacen una corta presentación sobre sí mismos en cada grupo, utilizando el verbo *to be*. Pueden utilizar oraciones afirmativas y negativas.

Evaluación de la estrategia 2: Descripción del personaje famoso.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 3: Uso de naipes.**

OBJETIVO: Reconocer la regla de la tercera persona usando la estrategia didáctica “los naipes”.

CONTENIDO: Vocabulario relacionado con las actividades diarias. Los educandos aprenden la correcta utilización de la estructura gramatical y el uso de las formas del presente simple.

TEMA GRAMATICAL: Presente simple (oraciones afirmativas y negativas).

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de clase.

Paso 1: El estudiante recibe evidencia acerca de vocabulario relacionado, se hace una presentación corta acerca de las actividades diarias utilizando fotografías: *I wake up at 4am every morning. I take a shower. I have breakfast. I get to work at 12:00 pm. I arrive home at 19:00pm. I have dinner at 19:30. I go to bed at 22:45.*

Paso 2: La misma actividad se realiza tomando como ejemplo las actividades de un estudiante, se utiliza *he o she*, para la aplicación de la regla de tercera persona: *She wakes up at every morning. She takes a shower. She has breakfast. She gets to study ... She arrives home at ... She has dinner at ... She goes to bed at ...*

Paso 3: Los educandos completan oraciones con la forma correcta de los verbos que están entre paréntesis. (Esta actividad se encuentra en el libro primera parte del libro del estudiante).

Paso 4: Los educandos utilizan un banco de palabras para completar un diagrama y escribir oraciones completas aplicando la regla gramatical aprendida. (Esta actividad se encuentra en la segunda parte del libro de trabajo del estudiante).

Actividad 2: Aprendizaje a través del uso de naipes (**Output**).

Paso1: Trabajo en grupos de seis personas, teniendo en cuenta que el primer grupo experimental es de 38 estudiantes y el segundo grupo es de 34 educandos.

Paso 2: Cada grupo tiene diferentes tarjetas (forma de naipe) que representan una acción diaria. Los estudiantes utilizan las frases: *What is your daily routine? What is his/her daily routine?*

Paso 3: Por turnos los estudiantes eligen al azar una tarjeta y responden a las preguntas: *What is your daily routine? What is his/her daily routine?*, la pregunta es formulada por

otro compañero. En la presentación el estudiante puede utilizar diferentes frases, pero además tiene que utilizar la frase que saco con el naípe.

Evaluación de la estrategia 3: Presentación corta del estudiante.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 4: Juego del bingo.**

OBJETIVO: Aplicar los auxiliares (*Do - Does*) que corresponde a cada pronombre personal en preguntas usando la actividad “juego del Bingo”.

CONTENIDO: Vocabulario relacionado con actividades diarias. Los educandos aprenden la correcta utilización de la estructura gramatical y el uso de las formas del presente simple en preguntas.

TEMA GRAMATICAL: Presente simple (*Yes / No Questions; Wh - Questions*)

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de clase.

Paso 1: El estudiante recibe evidencia acerca de vocabulario relacionado, se les proporciona un cuadro de preguntas: *Do you have breakfast? Does she go to school? What do they do on weekends? What does he eat in the morning?*

Paso 2: En las preguntas proporcionadas a los educandos se les pide que encierren en un círculo todos los pronombres personales que encuentren (*You - She – They - He*).

Paso 3: Se les preguntan a los estudiantes que palabras pueden encontrar antes de los pronombres personales. Los estudiantes reconocen a los auxiliares *Do - Does* y el uso en cada pronombre personal.

Paso 4: Se les pide a los estudiantes que completen preguntas del texto con el correcto auxiliar *Do o Does* (Esta actividad se encuentran en la primera y segunda parte del libro del trabajo del estudiante).

Actividad 2: Aprendizaje a través del Juego de bingo (**Output**).

Paso1: Se proporciona a los educandos un cuadro de tres por tres espacios, de los cuales seis ya están llenos con preguntas relacionadas al tema gramatical.

Paso 2: El educando en los tres espacios que faltan debe completar con preguntas pensadas por él/ ella.

Paso 3: Todos los estudiantes se levantan y empiezan hacer las nueve preguntas a sus compañeros. El primero que complete las nueve respuestas es el ganador en el juego del BINGO.

Evaluación de la estrategia 4: Hoja de trabajo de preguntas.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 5: Uso de tarjetas.**

OBJETIVO: Diferenciar el uso de los verbos (*like, love, prefer*), para hablar de gustos, disgustos y preferencias, en actividades de tiempo libre, usando tarjetas.

CONTENIDO: Vocabulario relacionado con gustos, disgustos y preferencias, en actividades de tiempo libre. Los educandos podrán diferenciar el uso de los verbos (*like, love, prefer*), con ayuda visual de tarjetas.

TEMA GRAMATICAL: Presente simple de los verbos (*like, love, prefer*) en oraciones afirmativas y negativas.

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de clase.

Paso 1: El estudiante recibe evidencia acerca de vocabulario relacionado por medio de fotografías de acciones tales como: *relax, read, exercise, sleep, play, sing, write, watch, chat, listen, go y take.*

Paso 2: Se realiza diferentes oraciones con las actividades antes mencionadas tomado como ejemplo a los estudiantes: *He loves to read a book. She likes to watch tv. She prefers to exercise in the morning. We love to play soccer. They likes to chat with friends. I prefers to listen to music.* El mismo procedimiento se realiza con las oraciones negativas: *He doesn't love to sing a song. I don't like to watch tv. She doesn't prefer to exercise in the morning.*

Paso 3: Se realiza las siguientes preguntas a los estudiantes: *When it's Sunday morning, do you prefer ...; When you meet your friends, do you like ...; When you go on a vacation trip, do you like ...* Todos los estudiantes participan dando sus opiniones.

Paso 4: Los educandos completan una pequeña encuesta acerca de: *What kind of hobbyist are you?* (Esta actividad se encuentran en la primera parte de libro).

Actividad 2: Aprendizaje a través del uso de tarjetas (**Output**).

Paso1: Trabajo en parejas, teniendo en cuenta que el primer grupo experimental es de 38 estudiantes y el segundo grupo es de 34 educandos.

Paso 2: Se colocará todas las tarjetas en el pizarrón, de este modo los estudiantes podrán elegir una actividad.

Paso 3: Por turnos los estudiantes realizan la siguiente pregunta: *What do you like/ love/ prefer to do in your free time?* Usan las actividades de tiempo libre para responder.

Paso 4: Para que haya interacción entre la pareja de trabajo, se realiza la siguiente pregunta: *How about you?*

Evaluación de la estrategia 5: Actividad oral realizada por el educando.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 6: ¡El juez decide!**

OBJETIVO: Diferenciar el uso de los adverbios de frecuencia empleando la actividad "el juez decide".

CONTENIDO: Vocabulario relacionado con costumbres alrededor del mundo.

TEMA GRAMATICAL: Uso de adverbios de frecuencia.

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de clase.

Paso 1: Para la introducción de este tema se ponen como ejemplos las actividades que realizan los estudiantes usando: *always, usually, often, sometimes, never*.

Paso 2: Se realiza una corta descripción acerca de las actividades que realiza el educador: *I always wake up at.....; I usually eat.....; I often go; I sometimes play.....; I never watch TV.*

Paso 3: También se realiza un ejemplo con un estudiante que puede ser *he / she*: *She always wakes up at.....; She usually eats.....; She often goes; She sometimes plays.....; She never watches TV.*

Paso 4: Se utiliza la siguiente pregunta *How often do you*, para dar ejemplos de actividades que realizan los estudiantes.

Paso 5: Cada grupo tiene diferentes oraciones proporcionadas por el docente. : *I usually relax.....; She always reads; They often exercise.....; You never sleep.....; We sometimes play.....; He usually sings; I always write.....; You never.....*, entre otros ejemplos, (Los estudiantes deben identificar los adverbios de frecuencia).

Actividad 2: Aprendizaje con la estrategia didáctica ¡El juez decide! **(Output).**

Paso 1: Trabajo en grupos de cinco personas, teniendo en cuenta que el primer grupo experimental es de 38 estudiantes y el segundo grupo es de 34 educandos.

Paso 2: En la siguiente actividad los estudiantes completan oraciones usando los adverbios de frecuencia.

Paso 3: Teniendo en cuenta que las oraciones están incompletas, los educandos deben completarlas en forma oral. Cada oración puede ser completada de acuerdo con el criterio de cada estudiante.

Paso 4: Por turnos el estudiante que es el juez eligen al azar una oración incompleta. Muestra al resto de estudiantes la oración. El resto de los miembros del grupo tienen alrededor de un minuto para pensar en la respuesta.

Paso 5: El juez escucha todas las oraciones de los estudiantes, se toma su tiempo para decidir cuál es la mejor. La oración con más creatividad gana. Todos los estudiantes son jueces.

Paso 6: Cada estudiante según su participación va acumulando puntos. Al final gana el estudiante que obtenga más puntos (Los docentes en esta parte pueden otorgar puntos en alguna actividad como incentivo a la participación).

Evaluación de la estrategia 6: Oraciones en forma oral producidas por los educandos.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 7: Uso de una cámara fotográfica (Puede ser del celular)**

OBJETIVO: Identificar el uso correcto del Presente Progresivo en oraciones afirmativas y negativas usando la actividad de “la cámara de fotografías”.

CONTENIDO: Vocabulario relacionado con acciones que pasan al momento de hablar. Los educandos aprenden la correcta utilización de la estructura gramatical y el uso de las formas del presente progresivo en oraciones afirmativas y negativas.

TEMA GRAMATICAL: Presente Progresivo (oraciones afirmativas y negativas).

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de clase.

Paso 1: El estudiante recibe evidencia acerca de vocabulario relacionado, se les pide que lean la lectura del libro “*Welcome to another Globetrotters show*”.

Paso 2: En la lectura los estudiantes identifican los siguientes verbos: *dance, wear, celebrate, sing, eat, listen*. Los verbos antes mencionados están representados por dibujos en la parte inferior del libro.

Paso 3: Se les pregunta a los estudiantes cuál es la terminación de los verbos identificados, el pronombre personal y verbo *To Be* de cada oración.

Paso 4: Los educandos responden verdadero o falso a oraciones dadas de acuerdo a la lectura antes leída usando el presente progresivo. (Esta actividad se encuentra en la primera parte de libro).

Actividad 2: Aprendizaje a través del uso de una cámara fotográfica (Puede ser del celular) (Output).

Paso1: Trabajo en parejas, teniendo en cuenta que el primer grupo experimental es de 38 estudiantes y el segundo grupo es de 34 educandos.

Paso2: El docente pide a los estudiantes que salgan al patio y tomen 5 fotografías diferentes de actividades que alguien esté realizando en ese momento.

Paso 3: Los estudiantes deciden quién va a tomar las fotografías de las actividades (Para esta actividad los educandos tienen un tiempo de 7 a 10 minutos).

Paso 4: En parejas los educandos describen las actividades de cada fotografía.

Paso 5: Para la descripción de cada fotografía los educandos pueden utilizar la pregunta:
What are they doing? What is he/she doing?

Evaluación de la estrategia 7: Descripción de las actividades de cada fotografía.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 8: ¡Encuentra las siete diferencias!**

OBJETIVO: Identificar el uso correcto del Presente Progresivo (*Yes/no questions; Wh-questions*) usando la actividad “Encuentra las siete diferencias”.

CONTENIDO: Vocabulario relacionado con de acciones que pasan al momento de hablar. Los educandos aprenden la correcta utilización de la estructura gramatical y el uso de las formas del presente progresivo (*Yes/no questions; Wh-questions*).

TEMA GRAMATICAL: Presente Progresivo (*Yes/no questions; Wh-questions*).

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de clase.

Paso 1: El estudiante recibe evidencia acerca de vocabulario relacionado por medio de dibujos de los siguientes verbos: *study, sing do, listen. Wear.*

Paso 2: Se formula las siguientes preguntas: *Are you studying now? Is he/she/ singing? What are you doing? What is he/she wearing?*

Paso 3: Los educandos escuchan las diferentes respuestas de cada pregunta proporcionada por el docente.

Paso 4: Los estudiantes unen las pinturas con la descripción correcta (Esta actividad se encuentran en la primera parte de libro).

Actividad 2: Aprendizaje a través de la actividad ¡Encuentra las siete diferencias! (**Output**).

Paso1: Trabajo en parejas, teniendo en cuenta que el primer grupo experimental es de 38 estudiantes y el segundo grupo es de 34 educandos.

Paso 2: Se coloca en el pizarrón dos dibujos casi idénticos, la pintura A tiene 7 diferencias con respecto a la pintura B.

Paso 3: Para esta actividad los estudiantes responden a las siguientes preguntas: *What's Jim doing in picture A? Is Paul buying lanterns in picture A? What are Sam, Tom, and Jim doing in picture B? Where are Jules and Jane in picture B? What are they celebrating?*

Paso 4: Para facilitar la interacción entre la pareja de trabajo, los educandos pueden crear sus propias preguntas, para poder encontrar las siete diferencias de las fotografías.

Evaluación de la estrategia 8: Siete diferencias de las pinturas.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 9: Uso de WhatsApp.**

OBJETIVO: Diferenciar el uso entre el presente simple vs presente progresivo empleando la aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes WhatsApp.

CONTENIDO: Vocabulario relacionado con acciones, rutinas habituales, acciones temporales, acciones que ocurren al momento de hablar o describir una escena. Al contrastar los tiempos presente simple y presente progresivo, el estudiante presta atención a los detalles de cada oración.

TEMA GRAMATICAL: Presente simple vs presente progresivo.

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de clase.

Paso 1: Para la introducción de este tema se ponen como ejemplos las actividades que realizan los estudiantes usando: acciones, rutinas habituales, acciones temporales, acciones que ocurren al momento de hablar o describir una escena.

Paso 2: El docente proporciona varias oraciones a los educandos, las oraciones están mezcladas entre presente simple y presente progresivo.

Paso 3: Los estudiantes realizan un cuadro para poder ubicar las oraciones del presente simple y presente progresivo.

Actividad 2: Aprendizaje con el uso de WhatsApp (**Output**).

Paso 1: Trabajo en grupos de cinco personas, teniendo en cuenta que el primer grupo experimental es de 38 estudiantes y el segundo grupo es de 34 educandos.

Paso 2: Un miembro del grupo es el encargado de enviar un mensaje de WhatsApp al docente con la frase “grupo 1, grupo 2, grupo 3... según se hayan conformado los equipos”, para que de esta manera el docente pueda registrar a todos los grupos.

Paso 3: El docente proporciona al grupo de estudiantes oraciones incompletas. Se debe poner oración por oración en el pizarrón, para que de esta manera todos los grupos empiecen iguales la actividad.

Paso 4: Las oraciones incompletas se presentan de la siguiente manera: *Look! They ... ; Every day Brian ... ; The baby ... right now; Samantha ... at the moment; I never ... ; Today the coffee ... ; She always ... ; Paul usually ... ; Currently, he ... ; Listen! The band ... ; Now you ...* Las oraciones son presentadas de esta manera ya que los estudiantes en el grupo de trabajo las completan con su creatividad.

Paso 5: Los estudiantes en el grupo deciden el tiempo verbal de cada oración, de acuerdo con cada frase, es decir si es presente simple y presente progresivo.

Paso 6: Los estudiantes envían la oración completa por medio de la aplicación WhatsApp al docente.

Paso 7: Por medio de la aplicación “WhatsApp” el docente puede verificar cual fue el primer grupo que envió la oración completa, de esta manera cada grupo según su participación va acumulando puntos. Al final de juego gana el grupo que envía primero el mensaje con la oración completa y de forma correcta.

Evaluación de la estrategia 9: Oraciones enviadas al docente por medio de la aplicación WhatsApp.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 10: Uso de un correo electrónico.**

OBJETIVO: Identificar las partes de un texto (*Introduction- Body- Ending*), utilizando la estrategia didáctica “un correo electrónico”.

CONTENIDO: Las partes del texto de un email. Los estudiantes reconocen las partes de un texto en inglés.

TEMA GRAMATICAL: Partes de un texto (*Introduction- Body- Ending*).

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de clase.

Paso 1: El estudiante recibe evidencia de las partes de un texto, se les pide que lean la lectura acerca de un email “*Hello Martha*”.

Paso 2: Se les pide a los estudiantes que resalten o pinten las frases que están en negrillas en el email: *Hello, I hope you’re doing well. How is school going?, Please say hello to, Talk to you son.*

Paso 3: En el email “*Hello Martha*” los estudiantes distinguen las siguientes partes “*Introduction- Body- Ending*”, por medio de un dibujo presentado en el libro.

Paso 4: Los educandos escriben las partes de texto “*Introduction- Body- Ending*”, utilizando el “Word Bank” que está en el libro.

Paso 5: En un cuadro los educandos ordenan las expresiones: *Hello..., I hope you’re doing well, How is school going?, Please say hello to..., Talk to you soon... con la correcta función: Ask for general information, Send greetings to other people, Say goodbye, Express your good intentions, Greet your partner.*

Actividad 2: Aprendizaje a través del uso de un correo electrónico (**Output**).

Paso1: Trabajo en parejas, teniendo en cuenta que el primer grupo experimental es de 38 estudiantes y el segundo grupo es de 34 educandos.

Paso2: En el laboratorio de computación, el docente pide a los estudiantes que se imaginen que han salido de viaje fuera del país.

Paso 3: Los estudiantes piensan en un país en el cual se encuentran (características de ese país como lugares, fiestas importantes).

Paso 4: Se les pide a los estudiantes que envíen un correo electrónico a su compañero de trabajo.

Paso 5: En la introducción el estudiante puede describir dónde está; para el cuerpo del texto el educando puede decir un nombre de una fiesta del país en el cual se encuentra, también decir lo que la gente está haciendo o usando; para finalizar el texto envía saludos a otras personas o dice adiós.

Paso 6: Los educandos utilizan su creatividad para realizar esta actividad.

Evaluación de la estrategia 10: Correo electrónico enviado al docente.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 11: Uso de imágenes (Siete Cumbres).**

OBJETIVO: Emplear las expresiones coloquiales en una descripción corta usando la actividad “imágenes de las siete cumbres”.

CONTENIDO: Para esta estrategia se utiliza el vocabulario de las siguientes expresiones coloquiales (*The place is packed- I’m feasting my eyes on- It’s out of this world*). Los educandos distinguen los diferentes *idioms*.

TEMA GRAMATICAL: Expresiones coloquiales.

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de clase.

Paso 1: El estudiante escucha un audio que contiene los *idioms* y completa una conversación ayudándose del “*Word Bank*”.

Paso 2: Por medio de fotografías el educando escribe los *idioms* bajo la imagen proporcionada.

Paso 3: Los estudiantes hacen coincidir los *idioms*: *a. The place is packed, b. I’m feasting my eyes on, c. It’s out of this world* con su significado correspondiente: *a place full of people, to enjoy what you see, something spectacular*.

Actividad 2: Aprendizaje a través del uso de imágenes Siete Cumbres (**Output**).

Paso1: Trabajo en parejas, teniendo en cuenta que el primer grupo experimental es de 38 estudiantes y el segundo grupo es de 34 educandos.

Paso 2: El docente colocan en el pizarrón imágenes llamativas de las siete cumbres del mundo (África-Kilimanjaro; América-Aconcagua; Antártida- Macizo Vinson; Asia-Everest; Europa- el Monte Elbrús ; Oceanía- Puncak Jaya; Oceanía -Monte Kosciuszko).

Paso 3: Para esta actividad se le proporciona a los estudiantes las siguientes preguntas: a. *What do you think is out of this world?, What places are usually packed in your town?, What do you feast your eyes on?*

Paso 4: Para que haya interacción entre la pareja de trabajo, los educandos pueden crear sus propias preguntas, para describir la Siete Cumbres del mundo.

Evaluación de la estrategia 11: Corta descripción de las imágenes de las Siete Cumbres del mundo.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 12: Uso de las Inteligencias múltiples.**

OBJETIVO: Emplear *quickly, easily and very well* para describir acciones usando la actividad “las inteligencias múltiples”.

CONTENIDO: Vocabulario relacionado con adverbios para describir acciones.

TEMA GRAMATICAL: Adverbios.

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de clase.

Paso 1: Para la introducción de este tema se ponen en el pizarrón imágenes que describan las palabras: *quickly, easily and very well* y de los verbos: *solve, move, paint, speak, learn, sing*.

Paso 2: Los educandos escuchan un audio para poder completar con los verbos: *solve, move, paint, speak, learn, sing* frases acerca de las inteligencias múltiples, teniendo en cuenta que las palabras *quickly, easily and very well*, están en negrilla en cada párrafo.

Paso 3: Por medio de dibujos se les pide a los educandos que identifiquen las palabras *quickly, easily and very well* según corresponda.

Actividad 2: Aprendizaje con el uso de uso de las Inteligencias múltiples (**Output**).

Paso 1: Trabajo en grupos de cinco personas, teniendo en cuenta que el primer grupo experimental es de 38 estudiantes y el segundo grupo es de 34 educandos.

Paso 2: De acuerdo con el audio escuchado anteriormente, se presenta a los educandos la siguientes inteligencias múltiples: *Logical-mathematical intelligence, Interpersonal intelligence, musical intelligence, verbal intelligence, visual spatial intelligence, kinesthetic intelligence*.

Paso 3: Se pide a los educandos que describan que tipo de inteligencia múltiple piensan cada uno de ellos tiene.

Paso 4: Es importante que cada estudiante utilice las palabras en su descripción de las inteligencias múltiples: *quickly, easily and very well*.

Paso 5: Para que haya interacción entre los educandos pueden utilizar sus propias preguntas creadas.

Evaluación de la estrategia 12: Descripción de las inteligencias múltiples.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 13: Tablas interactivas.**

OBJETIVO: Reconocer el verbo modal Can en oraciones afirmativas y negativas empleando la estrategia didáctica “Tablas interactivas”.

CONTENIDO: Vocabulario relacionado con las habilidades de las personas. Esta estrategia puede ser definida como un conjunto de procedimientos que se utiliza en el proceso de aprendizaje de vocabulario en la clase.

TEMA GRAMATICAL: El verbo modal *Can* (oraciones afirmativas y negativas).

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de la clase.

Paso 1: Previamente se coloca en el pizarrón las siguientes imágenes: *count quickly, paint easily, draw easily, play sports, dance well, write poems*.

Paso 2: El estudiante recibe evidencia acerca del verbo modal *Can* mediante el audio “*Katie’s and Peter’s abilities*”.

Paso 3: Después de escuchar el audio se explica a los estudiantes el uso del verbo modal *can*, este caso con las habilidades de Katie y Peter por ejemplo: *She can count quickly, He can write poems*. Los ejemplos continúan con todas la imágenes colocadas en el pizarrón

Paso 4: Actividad de indicar verdadero o falso de acuerdo con el audio escuchado anteriormente. (Esta actividad se encuentra en la primera parte de libro).

Actividad 2: Aprendizaje a través del uso de la estrategia didáctica “Tablas interactivas” **(Output)**.

Paso 1: Los estudiantes se reúnen en parejas de trabajo. Teniendo en cuenta que el primer grupo experimental es de 38 estudiantes y el segundo grupo es de 34 educandos.

Paso 2: Previamente el docente proporciona a cada grupo de trabajo una cuadro sobre “*Daniel’s and Mary’s abilities*”.

	write stories	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
Daniel								
Mary								
Me								
Partner								

Paso 3: Se coloca dos columnas adicionales para que cada estudiante escriba otras actividades.

Paso 4: Los educandos describen a Mary, Daniel. Pueden describir a cada persona de forma afirmativa o negativa, además pueden utilizar *quickly, easily and very well* para describir a cada personaje y sus acciones.

Paso 5: En la tabla que describe las habilidades, se coloca una fila adicional (*me*), de esta manera cada educando puede describirse a ellos mismos.

Paso 6: En la tabla interactiva se coloca otra columna adicional (*Partner*), para que de esta manera los educandos realicen entrevistas cortas a su compañero de clase.

Paso 7: Para que haya interacción en el grupo de trabajo. Cada educando puede responder de forma afirmativa o negativa según sea el caso.

Evaluación de la estrategia 13: Uso del verbo modal *Can* en oraciones afirmativas y negativas en las tablas interactivas.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 14: ¡Encuétrame si puedes!**

OBJETIVO: Reconocer el verbo modal *Can* en oraciones interrogativas usando la estrategia didáctica ¡Encuétrame si puedes!

CONTENIDO: Vocabulario relacionado con habilidades de cada estudiante.

TEMA GRAMATICAL: El verbo modal *Can* (oraciones interrogativas)

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de clase.

Paso 1: El estudiante recibe evidencia acerca de vocabulario relacionado por medio de fotografías de las siguientes actividades: *speaking German, solving equations, dancing samba, memorizing phone numbers, playing a musical instrument, etc*

Paso 2: Para identificar el uso del verbo modal *Can* se realiza la siguiente pregunta: *Can you play a musical instrument?, Can you speak German?*; se realiza la actividad con todos los ejercicios descritos anteriormente.

Paso 3: El estudiante completa un cuadro colocando un (✓) si la respuesta es afirmativa y una (x) si la respuesta es negativa. Por ejemplo: *Can you play a musical instrument? Yes, I can. I can play the violin; Can you dance? Yes, I can. I can dance o No, I can't.*

Actividad 2: Aprendizaje a través del uso de la estrategia didáctica ¡Encuéntrame si puedes! (Output).

Paso1: Trabajo con todos los educandos, teniendo en cuenta que el primer grupo experimental es de 37 estudiantes y el segundo grupo es de 34 educandos.

Paso 2: Se colocará en el aula de clase diferentes acciones como por ejemplo: *count quickly, paint, draw, play sports, dance, write poems, take, get, read, exercise, sing, write, chat, listen, go, solve, speak, etc*

Paso 3: Los educandos realizan preguntas con las acciones encontradas en el aula de clase a todos sus compañeros.

Paso 4: Las respuestas deben ser registradas con el nombre de cada compañero en una hoja de trabajo.

Paso 5: Las preguntas son formuladas por cada estudiante que depende de la creatividad de cada educando. Las primeras cinco personas tiene un punto extra.

Evaluación de la estrategia 14: Preguntas realizadas con las acciones encontradas en el aula de clase.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 15: Uso de sopa de letras**

OBJETIVO: Reconocer la forma comparativa en adjetivos cortos aplicando la actividad de sopa de letras.

CONTENIDO: Para esta estrategia se utiliza vocabulario de adjetivos regulares e irregulares. Los educandos aprenden la correcta utilización de la forma comparativa en adjetivos cortos.

TEMA GRAMATICAL: Forma comparativa en adjetivos cortos.

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de clase.

Paso 1: El estudiante recibe evidencia acerca de vocabulario relacionado. Se presenta los siguientes adjetivos utilizando fotografías: *thin, young, short, fast, tall, slow, old, fat, good, bad, Strong*.

Paso 2: Los educandos escuchan un audio en el cual se encuentran comparativos como: *faster, slower, shorter*, el docente pide que encierren en un círculo esos adjetivos.

Paso 3: Se presenta en forma oral las siguientes oraciones: *Tyson Gay is faster than Asafa Powell, Tigers are stronger than lions, etc.* De esta manera los estudiantes podrán distinguir la terminación para cada adjetivo.

Paso 4: Los educandos unen con una línea el adjetivo que corresponde. (Esta actividad es proporcionada por el docente).

Actividad 2: Aprendizaje a través del uso de sopa de letras (**Output**)

Paso1: Trabajo en forma individual, teniendo en cuenta que el primer grupo experimental es de 37 estudiantes y el segundo grupo es de 34 educandos.

Paso 2: A cada estudiante se le proporciona un cuadro es decir la sopa de letras. Los estudiantes buscan los adjetivos de acuerdo a las imágenes colocadas en el pizarrón anteriormente. Los adjetivos pueden ser encerrados en círculos de colores.

Paso 3: El docente pide que piensen en personajes famosos para que los educandos puedan hacer las comparaciones y utilicen cada adjetivo en diferentes oraciones creadas por ellos mismos.

Paso 4: Al final de la actividad los estudiantes eligen una oración y la dicen en forma oral.

Evaluación de la estrategia 15: Oraciones producidas por los estudiantes en comparaciones de personajes famosos.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 16: Crucigramas.**

OBJETIVO: Comprender la correcta utilización de la forma superlativa en adjetivos cortos empleando crucigramas.

CONTENIDO: Para esta estrategia se utiliza vocabulario de adjetivos cortos. Los educandos identifican la correcta utilización de la forma superlativa en adjetivos cortos.

TEMA GRAMATICAL: Forma superlativa en adjetivos cortos.

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de clase.

Paso 1: Los estudiantes reconocen los siguientes adjetivos: *easy, happy, sad, brave, clever, hungry, lazy, messy, lonely, calm y dull*, mediante imágenes presentadas por el docente.

Paso 2: Se les proporciona una lectura corta sobre los superlativos. Los estudiantes distinguen los adjetivos nombrados anteriormente. Los adjetivos son encerrados en un círculo de diferentes colores.

Paso 3: Se les dice a los estudiantes cuál es la palabra que se encuentran antes de cada adjetivo (*The*). También se le pregunta sobre la terminación de cada adjetivo (*est*).

Paso 4: En una hoja de trabajo proporcionada por el docente los educandos unen los gráficos con su respectivo adjetivo.

Actividad 2: Aprendizaje a través del uso de Crucigramas (**Output**).

Paso 1: Los educandos trabajan en forma individual en la primera actividad. Cada estudiante recibe un crucigrama el cual debe ser completado con los adjetivos anteriores, de la estrategia 15. Para poder completar el crucigrama el estudiante lee la definición de cada adjetivo.

Paso 2: La siguiente actividad se la trabaja en parejas. Los estudiantes piensan en oraciones utilizando ejemplos reales es decir hacer oraciones con sus compañeros.

Paso 3: Para que sea interactivo. En el grupo de trabajo cada estudiante menciona sus oraciones en forma de una descripción.

Evaluación de la estrategia 16: Descripción corta utilizando los superlativos.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 17: Tarjetas con sinónimos y antónimos.**

OBJETIVO: Reconocer el uso de la forma comparativa en adjetivos largos para desarrollar habilidades de cómo realizar una comparación teniendo en cuenta a personajes famosos, usando la actividad de “Tarjetas con sinónimos y antónimos”.

CONTENIDO: Para esta estrategia los educandos relacionan vocabulario de adjetivos largos en el uso de comparaciones. Los educandos identifican la correcta utilización de la forma comparativa en adjetivos largos.

TEMA GRAMATICAL: Forma comparativa en adjetivos largos.

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de clase.

Paso 1: El estudiante recibe evidencia acerca de vocabulario, por medio de fotografías de adjetivos tales como: *beautiful, talented, popular, attractive, interesting, generous, elegant, modern.*

Paso 2: Con los siguientes artistas: Justin Bieber, Selena Gomez, Dakota Fanning, ayudándose de las fotografías el docente realiza en forma oral diferentes ejemplos de oraciones tales como: *Justin Bieber is more popular than Rob Pattinson, Selena Gomez is more attractive than Dakota Fanning...*

Paso 3: En una hoja de trabajo los educandos unen con una línea la imagen que corresponde a cada dibujo de los adjetivos.

Paso 4: Los educandos responde preguntas de verdadero y falso, de acuerdo con las oraciones antes escuchadas.

Actividad 2: Aprendizaje a través del uso de tarjetas con sinónimos y antónimos de los adjetivos (**Output**).

Paso1: Trabajo en grupos de 5 personas, teniendo en cuenta que el primer grupo experimental es de 38 estudiantes y el segundo grupo es de 34 educandos.

Paso 2: A cada grupo de trabajo se proporciona diferentes tarjetas colocado como adjetivos principales, los ya aprendidos (*beautiful, talented, popular, attractive, interesting, generous, elegant, modern*).

Paso 3: Dependiendo de la instrucción los estudiantes deben elegir si es un sinónimo o un antónimo. Por ejemplo:

BEAUTIFUL (antonym) • Beauteous • Gorgeous • Unattractive • Splendiferous	TALENTED (synonym) • Untalented • Ignorant • Unprofessional • Brilliant
--	--

Paso 4: Por turnos los estudiantes realizan diferentes oraciones con los adjetivos proporcionados. Las oraciones dependen de la creatividad de cada educando.

Paso 4: Para que haya interacción entre el grupo de trabajo, se realiza la siguiente pregunta:
Who is more, first name or second name?

Evaluación de la estrategia 17: Utilización de las tarjetas de sinónimos y antónimos.

• **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 18: ¡Juego del dominó!**

OBJETIVO: Reconocer el uso de la forma superlativa en adjetivos largos aplicando la actividad “Juego del dominó”.

CONTENIDO: Vocabulario relacionado con adjetivos largos. Los educandos identifican la correcta utilización de la forma superlativa en adjetivos largos.

TEMA GRAMATICAL: Forma superlativa en adjetivos largos.

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de clase.

Paso 1: Para la introducción de este tema se ponen como ejemplos, oraciones con los siguientes adjetivos: *beautiful, talented, popular, attractive, interesting, generous, elegant, modern*.

Paso 2: En una hoja de trabajo se proporciona a los educandos oraciones como: *Justin Bieber is the most popular artists, Dakota Fanning is the most interesting person...*

Paso 3: En las oraciones proporcionadas anteriormente se pide a los estudiantes que encierren en un círculo de colores los adjetivos. Se les pregunta que palabra pueden encontrar antes de cada adjetivo (*the most*).

Paso 4: Los educandos reciben una hoja de trabajo con diferentes oraciones sobre comparativos y superlativos, se les pide que identifique las oraciones que corresponden a la forma superlativa en adjetivos largos.

Actividad 2: Aprendizaje con la estrategia didáctica ¡Juego del dominó! (**Output**)

Paso 1: Trabajo en grupos de cinco a seis personas, teniendo en cuenta que el primer grupo experimental es de 38 estudiantes y el segundo grupo es de 34 educandos.

Paso 2: En el grupo de trabajo los educandos se enumeran del uno al seis.

Paso 3: Se les proporciona a cada grupo de trabajo tarjetas con los diferentes adjetivos (*beautiful, talented, popular, attractive, interesting, generous, elegant, modern*).

Paso 4: Por turnos cada estudiante lanza el dado. Dependiendo del número que se obtenga, el estudiante que corresponda debe enunciar una oración con el adjetivo que haya elegido.

Paso 5: Los educandos dicen diferentes oraciones. Cada oración depende de la creatividad de cada estudiante. Por ejemplo *I think.....*

Paso 6: Para que exista interacción en el grupo de trabajo los educandos pueden utilizar la siguiente pregunta: *Who is the most talented artist at the moment?*

Evaluación de la estrategia 18: Correcta utilización de los adjetivos.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 19: ¡Juego de la ruleta rusa!**

OBJETIVO: Identificar el uso correcto del *because* empleando la actividad “Juego de la ruleta rusa”.

CONTENIDO: Vocabulario sobre gente excepcional.

TEMA GRAMATICAL: La conjunción *because*.

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de clase.

Paso 1: El estudiante recibe evidencia acerca de vocabulario relacionado por medio de tres lecturas cortas (Jorge Fernández Gates - Wim Hoj”Iceman” – Daniel Tamment) relacionadas con el uso del *because*).

Paso 2: Los educandos identifican la palabra *because* en la lectura.

Paso 3: Se explica los usos de la conjunción *because* como por ejemplo: **Responder por qué – Answer Why, Conexión causa y efecto, Because of – es una preposición.**

Paso 4: Los estudiantes ponen verdadero falso en oraciones relacionadas con las lecturas.

Actividad 2: Aprendizaje a través de la actividad ¡Juego de la ruleta rusa! **(Output).**

Paso1: Trabajo grupos de cinco personas, teniendo en cuenta que el primer grupo experimental es de 38 estudiantes y el segundo grupo es de 34 educandos.

Paso 2: El docente proporciona a cada grupo de trabajo una flecha, la cual es colocada en el centro de la mesa para hacerla girar conforme los educandos realizan la actividad

Paso3: Cada grupo de trabajo recibe diferentes partes de oraciones por ejemplo: *The house is dirty..., I'm excited..., _____ is my favorite month..., I need glasses..., We love our neighborhood..., Be careful..., My favorite season of the year is _____ ..., I couldn't sleep..., My favorite number is..., The prisoner can't move..., I woke up in the middle of the night..., Pedro has so many friends...*

Paso 4: Una vez que los educandos hagan girar la flecha, al estudiante que le corresponda participar escoge una parte de la oración y la completa según su criterio u opinión.

Evaluación de la estrategia 19: Desarrollo en forma oral de las oraciones proporcionadas.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 20: ¡Juego de Adivinanzas!**

OBJETIVO: Emplear el uso de las expresiones coloquiales aplicando la actividad “Juego de Adivinanzas”.

CONTENIDO: Vocabulario de las siguientes expresiones coloquiales: *Get out of here!- It's a piece of cake- It's mind-blowing- Know by heart*. Los educandos distinguen los diferentes *idioms*.

TEMA GRAMATICAL: *Idioms*.

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado en actividades de clase.

Paso 1: El estudiante escucha un audio que contiene los *idioms* y completa una conversación ayudándose del “Word Bank”.

Paso 2: Por medio de fotografías el educando escribe los *idioms* debajo de la imagen proporcionada.

Paso 3: Los estudiantes hacen coincidir los *idioms*: (*Get out of here!*- *It's a piece of cake*- *It's mind-blowing*- *Know by heart*) con su significado correspondiente: *I can't believe it*, *It's very easy*, *It's fantastic*, *Know by memory*.

Actividad 2: Aprendizaje a través del uso ¡Juego de Adivinanzas! (**Output**).

Paso1: Trabajo en grupos de cinco estudiantes, teniendo en cuenta que el primer grupo experimental es de 38 estudiantes y el segundo grupo es de 34 educandos.

Paso 2: El docente proporciona palabras con las cuales los educandos deberán formar oraciones como: *Can hold his/her breath for a long time*, *Can paint impressive paintings*, *Can see numbers and letters in colors*, *Can do origami*, *Can solve Sudoku puzzles*, *Can do tricks like an acrobat*, *Can do something funny with his/her body*, *Can imitate someone*, *Can make a beautiful drawing*.

Paso 3: Las palabras estarán en diferentes grupos, de esta manera los educandos podrán ordenar la frase proporcionada.

Paso 4: Después de ordenar las palabras en frases, los educandos adivinarán a que *idiom* corresponde cada frase (*Get out of here!*- *It's a piece of cake*- *It's mind-blowing*- *Know by heart*).

Evaluación de la estrategia 20: Actividad realizada por los educandos con las expresiones coloquiales.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 21: Escuchar música en inglés.**

OBJETIVO: Escuchar música en inglés con distintas actividades desarrolladas dentro del proceso de enseñanza para motivar al educando al aprendizaje de la lengua extranjera.

CONTENIDO: La aplicación de esta estrategia se utiliza como principal actividad ya que todos los docentes de lenguas extranjeras la pueden aplicar. Aprender un idioma escuchando

música, significa utilizar la información lingüística con actividades divertidas para los educandos. La pasión por la música puede ser clave, independientemente del idioma que se aprende.

TEMA GRAMATICAL: Se puede aplicar en todos los temas gramaticales.

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

A continuación se presentan una lista de actividades que los docentes de la asignatura de inglés pueden desarrollar en el aula de clase:

Actividad: Uso del input estructurado.

- En primer lugar los educadores pueden poner música en inglés (canciones que les gusta a los educandos) mientras los estudiantes realizan alguna actividad, puesto que ayuda a la concentración y relajación del educando.
- Asimismo se puede proporcionar al educando canciones para identificar vocabulario nuevo o temas que se están desarrollando en la hora de clase. Esto proporciona al educando asimilación de la letra y su significado para poder entenderla.
- También se puede hacer ejercicios como practicar canciones para identificar palabras que los educandos escuchan en la canción. Pero no llenado espacios en blanco ya que a la mayoría de educandos les resulta difícil. Lo óptimo sería dar tres opciones de respuesta para que los educandos puedan elegir la palabra correcta.
- Se recomienda el uso de las páginas web: <https://es.lyricstraining.com/>
<http://www.elllo.org/>

Actividad: Uso del output estructurado.

- Por otro lado se puede hacer competencias de karaoke con los educandos, ya que el cantar en otro idioma ayuda a aprenderlo.
- De cada canción sacar una frase que haya llamado la atención del educando, para realizar ejercicios en grupos de trabajo, en forma oral.

Evaluación de la estrategia 21: Actividades orales, pronunciación.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 22: Uso de Facebook.**

OBJETIVO: Desarrollar actividades que implique la interacción del educando usando el sitio web de redes sociales “Facebook”.

CONTENIDO: El desarrollo de esta actividad implica el intercambio de comunicación para compartir contenido de forma sencilla a través de Internet. Facilita al docente realizar actividades de práctica con los educandos.

TEMA GRAMATICAL: Se puede aplicar en todos los temas gramaticales.

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad 1: Uso del input estructurado.

- Los educandos pueden enviar actividades relacionadas con el tema trabajado en clase, de esta manera los estudiantes acceden de manera más rápida a diferentes ejercicios para practicar el inglés desde la comodidad de su hogar.

Actividad 2: Uso del output estructurado en actividades de clase.

- Realizar un ejercicio de comunicación, se sugiere proponer un tema como un mini foro, de esta manera los educandos podrán participar dando sus opiniones en inglés.

Evaluación de la estrategia 22: Presentación de las actividades propuestas por el docente.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA 23: Ver películas en inglés.**

OBJETIVO: Adquirir vocabulario nuevo por medio de ver películas en inglés.

CONTENIDO: El uso de esta estrategia a largo plazo hará que los educandos mejoren en la adquisición de vocabulario y el acento. Sin duda las películas son una gran fuente de vocabulario. La mejor forma para captar vocabulario nuevo es ver las películas en versión original con subtítulos en inglés.

TEMA GRAMATICAL: Se puede aplicar en todos los temas gramaticales.

ACTIVIDADES PARA ESTA ESTRATEGIA:

Actividad: Uso del input estructurado.

- Los docentes deben escoger una película que llame la atención del educando. Esto facilita la adquisición de vocabulario.
- Poner los subtítulos de la película en inglés.
- Pedir a los educandos que tengan en cuenta las palabras conocidas.

Actividad: Uso del output estructurado.

- Al finalizar la actividad los educandos pueden intercambiar opiniones acerca de lo que les llamo la atención de la película, sus actores, escenas interesantes, frases. Se explica que las películas en inglés contienen muchísimas expresiones idiomáticas, así que son una opción excelente para ampliar el vocabulario. Las películas son una forma de entretenimiento inmejorable: son la mejor forma de aprender inglés sin prácticamente darse cuenta.

Evaluación de la estrategia 23: Actividad oral de los educandos.

CAPÍTULO V PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presente investigación se lleva a cabo con la participación y colaboración de 146 estudiantes del noveno año de Educación General Básica de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica de la ciudad de Machachi, divididos en dos grupos: el primer grupo de control con 74 estudiantes y el segundo grupo experimental con 72 educandos. Los resultados son presentados en base a una pre – prueba y una post – prueba.

Esta investigación es proyectiva con un enfoque positivista- cuantitativo. Para el plan de recolección de información se utiliza encuestas dirigidas hacia los estudiantes del noveno año EGB, con técnicas de muestreo probabilístico para la tabulación de datos. La representación gráfica de esta interpretación de resultados se puede observar a través del cuadro de frecuencias y el gráfico de las encuestas aplicadas a los educandos.

Para el análisis y medición del filtro afectivo en los estudiantes del noveno año de educación general básica se elabora un cuestionario de tipo abierto y cerrado, el mismo que se utilizara tanto para la elaboración de la propuesta investigativa como para la recolección de datos. La encuesta trata sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y cómo los factores emocionales afectan en el aprendizaje del idioma meta. En la investigación se aplica una medición previa y otra posterior con un grupo experimental y otro de control.

Tanto el grupo experimental como el de control reciben la misma encuesta para medir su filtro afectivo durante la primera semana de clases del año lectivo 2017 – 2018 y un examen que medirá el nivel de inglés (A1) de los estudiantes. La segunda actividad será evaluada según el marco común europeo de referencia de lenguas.

5.1 ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO APLICADO AL GRUPO CONTROL: RESULTADOS DE LA PRE-ENCUESTA.

A continuación, se verán los resultados de las preguntas del cuestionario, donde los educandos indican su grado de satisfacción de las siguientes preguntas, siendo en una escala del 1 al 10, donde 10 es "totalmente de acuerdo" y 1 es "totalmente en desacuerdo".

Por otro lado a los estudiantes se les dijo que sus respuestas serán totalmente anónimas, de esta manera las respuestas de la encuesta no influyen en la nota de la asignatura de inglés y los educandos podían dejar de participar en el estudio en cualquier momento, cabe aclarar que el instrumento de estudio no lleva el nombre de los educandos. También se llega a la conclusión que la presencia de la investigadora al momento de realizar la encuesta pudo influir de una manera indirecta en las respuestas de los estudiantes.

1. Me siento libre y cómodo en las clases de inglés.

Tabla No. 2: Resultados de la pre-encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	26	35%
2	2	3%
3	3	4%
4	1	1%
5	13	18%
6	4	5%
7	4	5%
8	3	3%
9	9	12%
10	10	14%
Total:	74	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

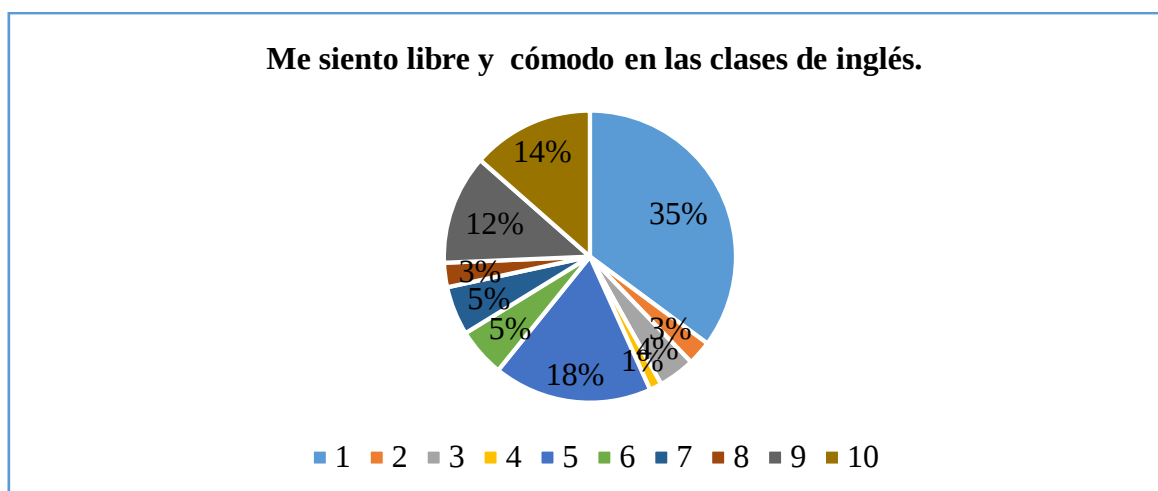


Gráfico No. 1: Resultados de la pre-encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

En cuanto a la primera afirmación *me siento libre y cómodo en las clases de inglés* un alto porcentaje de estudiantes, que corresponde al 35%, está totalmente en desacuerdo. Se señala en cuanto al grado 2 y 3 de satisfacción existe un 7%; de igual manera en el grado 4 y 5 de satisfacción un 19%; por otra parte en el grado 6 y 7 de satisfacción un 11%; así pues en el grado 8 y 9 de satisfacción un 15%; finalmente en el grado 10 de satisfacción un 14% expresa que está totalmente de acuerdo.

2. Me he sentido con entusiasmo en las clases de inglés.

Tabla No. 3: Resultados de la pre-encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	23	31%
2	1	1%
3	2	3%
4	2	3%
5	6	8%
6	2	3%
7	8	11%
8	13	18%
9	6	8%
10	11	15%
Total:	74	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Me he sentido con entusiasmo en las clases de inglés.

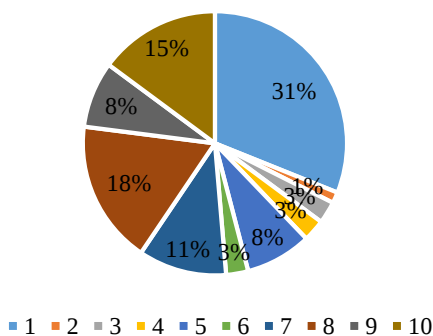


Gráfico No. 2: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Los resultados de la segunda afirmación, *me he sentido con entusiasmo en las clases de inglés* presenta un alto porcentaje de estudiantes, que corresponde al 31%, quienes están totalmente en desacuerdo. En cuanto al grado 2 y 3 de satisfacción existe un 4%; por otra parte en el grado 4 y 5 un 11%; así pues en el grado 6 y 7 de satisfacción un 14%; por su parte el grado 8 y 9 de satisfacción un 26%; con referencia al grado 10 de satisfacción un 15% sostiene que está totalmente de acuerdo.

3. Me he sentido aburrido en las clases de inglés.

Tabla No. 4: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	9	12%
2	2	3%
3	1	1%
4	7	9%
5	10	14%
6	0	0%
7	2	3%
8	2	3%
9	8	11%
10	33	45%
Total:	74	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

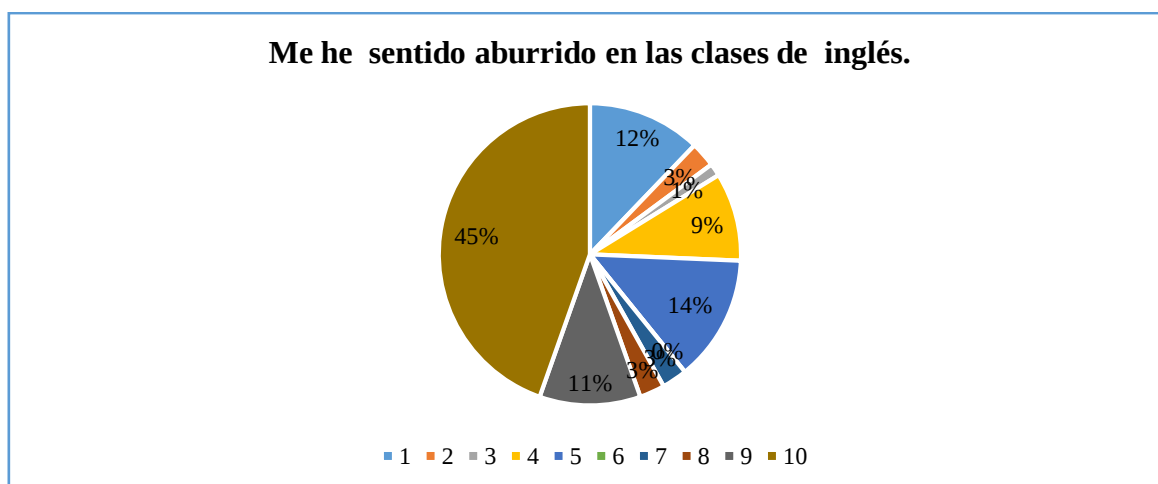


Gráfico No. 3: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Con relación a las implicaciones de la tercera afirmación, se presenta un alto porcentaje de estudiantes que corresponde al 45%, los que están totalmente de acuerdo al afirmar *me he sentido aburrido en las clases de inglés*. Por otra parte en el grado 2 y 3 de satisfacción existe un 4%; asimismo en el grado 4 y 5 de satisfacción un 23%; así pues en el grado 6 y 7 de satisfacción un 3%; con referencia al grado 8 y 9 de satisfacción un 14% enfatiza que está totalmente de acuerdo.

4. Me he sentido confundido en las clases de inglés.

Tabla No. 5: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	10	14%
2	3	4%
3	2	3%
4	8	11%
5	18	24%
6	0	0%
7	2	3%
8	5	7%
9	8	11%
10	18	24%
Total:	74	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Me he sentido confundido en las clases de inglés.

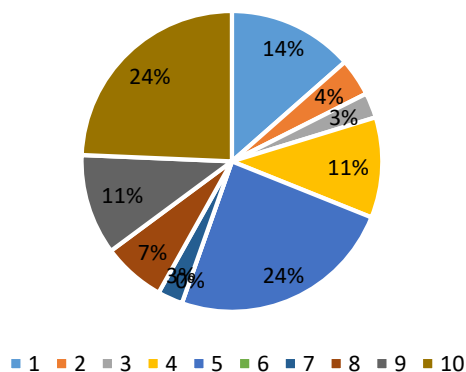


Gráfico No. 4: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Por otra parte en la afirmación, *me he sentido confundido en las clases de inglés*. Los educandos dan a conocer en el grado 10 de satisfacción que 18 personas con un 13,51% está totalmente en desacuerdo; sobre el grado 1 de satisfacción 10 estudiantes con un 14% está totalmente en desacuerdo; así pues en el grado 2 y 3 de satisfacción existe un 7%; en el caso del grado 4 y 5 de satisfacción un 35%; por su parte el grado 6 y 7 de satisfacción un 3%; finalmente en el grado 8 y 9 de satisfacción un 18% señala que está totalmente de acuerdo.

5. Me he sentido con miedo en las clases de inglés.

Tabla No. 6: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	13	18%
2	2	3%
3	3	4%
4	6	8%
5	9	12%
6	5	7%
7	2	3%
8	7	9%
9	7	9%
10	20	27%
Total:	74	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Me he sentido con miedo en las clases de inglés.

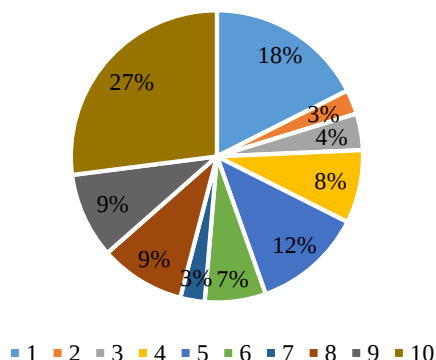


Gráfico No. 5: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

A este respecto se presenta que un 27% está totalmente de acuerdo y un 18% está totalmente en desacuerdo, al afirmar *me he sentido con miedo en las clases de inglés*. Según este estudio en el grado 2 y 3 existe un 7%; sobre el grado 4 y 5 un 20%; mientras tanto en el grado 6 y 7 se obtiene un 9%; para concluir en el grado 8 y 9 un 19% revela que está totalmente de acuerdo.

6. Me he sentido nervioso en las clases de inglés.

Tabla No. 7: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	13	18%
2	7	9%
3	4	5%
4	2	3%
5	15	20%
6	4	5%
7	3	4%
8	3	4%
9	6	8%
10	17	23%
Total:	74	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

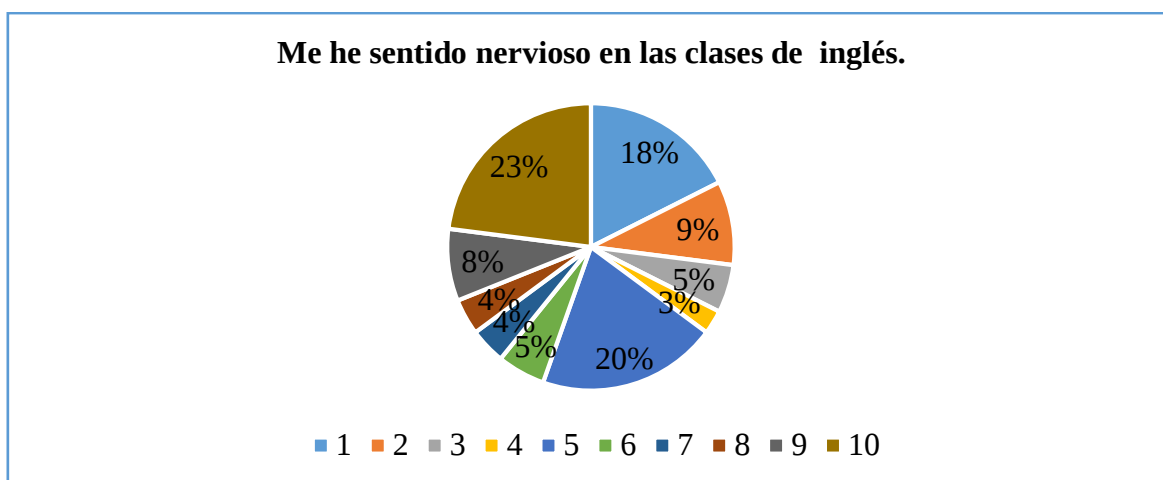


Gráfico No. 6: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Como resultado en relación a estos datos se presenta un porcentaje del 23 % que está totalmente de acuerdo correspondiente al grado 10 de satisfacción, en cuanto al grado 5 se obtiene un 20%, y al final en el grado 1 de satisfacción existe un 18% que está totalmente en desacuerdo al afirmar *me he sentido nervioso en las clases de inglés*. Mientras tanto en el grado 6 y 7 de satisfacción un 9%; por otra parte en el grado 8 y 9 de satisfacción un 12% indica que está totalmente de acuerdo.

7. Me he sentido frustrado en las clases de inglés.

Tabla No. 8: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	9	12%
2	3	4%
3	2	3%
4	7	9%
5	7	9%
6	1	1%
7	5	7%
8	6	8%
9	4	5%
10	30	41%
Total:	74	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

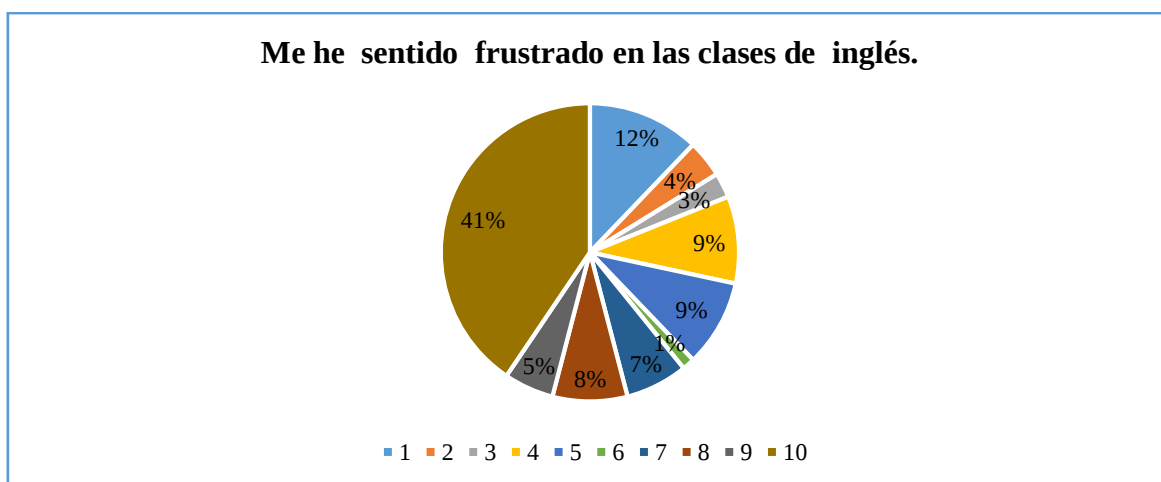


Gráfico No. 7: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Luego de la tabulación, se comprende que un alto porcentaje de estudiantes que corresponde al 41%, está totalmente de acuerdo al afirmar *me he sentido frustrado en las clases de inglés*. Se obtiene los siguientes resultados en el grado 2 y 3 de satisfacción existe un 7%; mientras tanto en el grado 4 y 5 de satisfacción un 19%; en el caso del grado 6 y 7 de satisfacción un 8%; con referencia al grado 8 y 9 de satisfacción un 14% plantea que está totalmente de acuerdo.

8. Mi profesor ha ayudado a sentirme confiado y he podido aprender más en las clases de inglés.

Tabla No. 9: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	12	16%
2	0	0%
3	2	3%
4	2	3%
5	4	5%
6	0	0%
7	3	4%
8	7	9%
9	5	7%
10	39	53%
Total:	74	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Mi profesor ha ayudado a sentirme confiado y he podido aprender más en las clases de inglés.

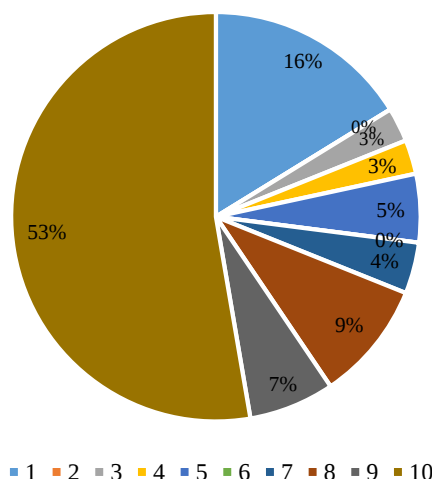


Gráfico No. 8: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Visto de esta forma, en este trabajo se presenta un alto porcentaje de estudiantes, que corresponde al 53%, está totalmente en desacuerdo con la afirmación *mi profesor ha ayudado a sentirme confiado y he podido aprender más en las clases de inglés*. Se observa en el grado 2 y 3 de satisfacción existe un 3%; mientras tanto en el grado 4 y 5 de satisfacción un 4%; por otro lado en el grado 6 y 7 de satisfacción un 4%; en el caso del grado 8 y 9 de satisfacción un 16% sostiene que está totalmente de acuerdo.

9. Me he avergonzado al ser corregido por el docente de la asignatura de inglés.

Tabla No. 10: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	18	24%
2	2	3%
3	4	5%
4	3	4%
5	7	9%
6	2	3%
7	3	4%
8	2	3%
9	4	5%
10	29	39%
Total:	74	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Me he avergonzado al ser corregido por el docente de la asignatura de inglés.

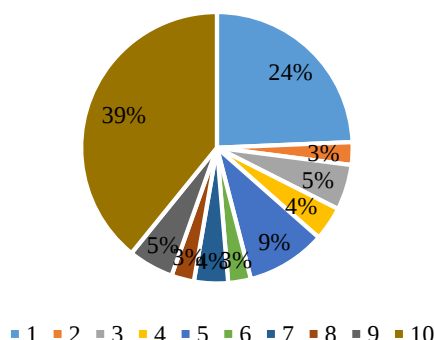


Gráfico No. 9: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

En atención a este análisis de los datos se presenta un porcentaje de estudiantes, que corresponde al 39%, que está totalmente de acuerdo con la afirmación *me he avergonzado al ser corregido por el docente de la asignatura de inglés*. Como resultado en el grado 2 y 3 de satisfacción existe un 8%; mientras tanto en el grado 4 y 5 de satisfacción un 14%; asimismo en el grado 6 y 7 de satisfacción un 7%; así pues en el grado 8 y 9 de satisfacción un 8%; en el caso del grado 7 de satisfacción un 4,05%; por su parte en el grado 8 de satisfacción un 2,70%; con referencia al grado 1 de satisfacción un 24% refiere que está totalmente en desacuerdo.

10. Las actividades de la asignatura de inglés son creativas e interesantes.

Tabla No. 11: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	37	50%
2	1	1%
3	0	0%
4	5	7%
5	8	11%
6	0	0%
7	4	5%
8	4	5%
9	7	9%
10	8	11%
Total:	74	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Las actividades de la asignatura de inglés son creativas e interesantes.

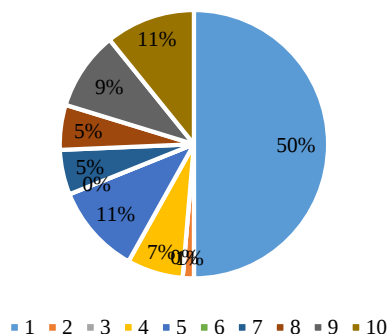


Gráfico No. 10: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Por su parte en la afirmación, *las actividades de la asignatura de inglés son creativas e interesantes*, un alto porcentaje que corresponde al 50,00%, dice estar totalmente en desacuerdo. Así pues en el grado 2 y 3 existe un 1%; en el caso del grado 4 y 5 un 18%; por su parte el grado 6 y 7 un 5%; con referencia al grado 8 y 9 un 15%; finalmente en el grado 10 un 11% sostiene que está totalmente de acuerdo.

11. Siento que aprendo mejor a través de juegos, películas, música, entre otras actividades.

Tabla No. 12: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	9	12%
2	1	1%
3	4	5%
4	2	3%
5	5	7%
6	2	3%
7	4	5%
8	0	0%
9	7	9%
10	40	54%
Total:	74	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Siento que aprendo mejor a través de juegos, películas, música, entre otras actividades.

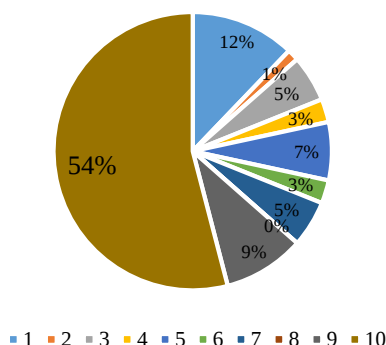


Gráfico No. 11: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Sobre la base de esta investigación se presenta un alto porcentaje, que corresponde al 54%, está totalmente de acuerdo con la afirmación *siento que aprendo mejor a través de juegos, películas, música, entre otras actividades*. Según este estudio en el grado 2 y 3 existe un 7%; mientras tanto en el grado 4 y 5 un 9%; asimismo en el grado 6 y 7 un 8%; así pues en el grado 8 y 9 un 9% sostiene que está totalmente de acuerdo.

12. Me siento motivado al aprender el idioma inglés a través de juegos.

Tabla No. 13: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	10	14%
2	3	4%
3	1	1%
4	2	3%
5	4	5%
6	1	1%
7	3	4%
8	2	3%
9	6	8%
10	42	57%
Total:	74	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Me siento motivado al aprender el idioma inglés a través de juegos.

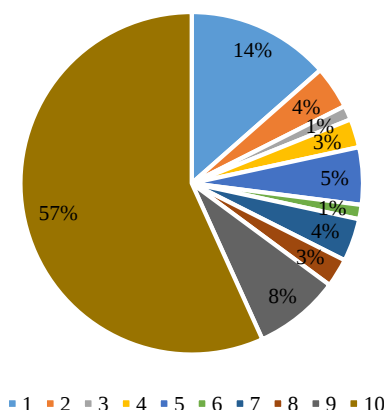


Gráfico No. 12: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Tal como ilustra el gráfico número 12, los resultados revelan que un alto porcentaje que corresponde al 57%, está totalmente de acuerdo con la afirmación *me siento motivado al aprender el idioma inglés a través de juegos*. Sucede pues que en el grado 1 de satisfacción un 14% da a conocer que está totalmente en desacuerdo.

13. Pienso que aprendería fácilmente vocabulario nuevo a través de canciones.

Tabla No. 14: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	10	14%
2	2	3%
3	2	3%
4	1	1%
5	4	5%
6	2	3%
7	4	5%
8	2	3%
9	5	7%
10	42	57%
Total:	74	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Pienso que aprendería fácilmente vocabulario nuevo a través de canciones.

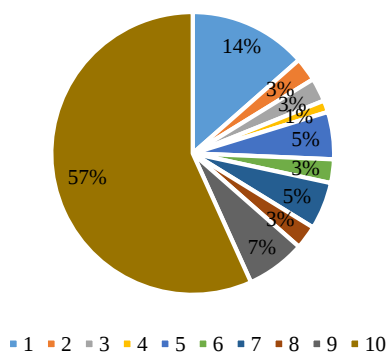


Gráfico No. 13: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

La situación descrita presenta un alto porcentaje de estudiantes con un 57%, que está totalmente de acuerdo con la afirmación *pienso que aprendería fácilmente vocabulario nuevo a través de canciones*. Con relación al grado 1 de satisfacción un 14% da a conocer que está totalmente en desacuerdo.

14. ¿Cómo considera que son los contenidos de la asignatura de inglés? (Por favor, marque tantas opciones como considere oportunas).

Tabla No. 15: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Nro	Opciones		Porcentaje
1	Son temas interesantes	19	15%
2	Son tediosos	6	5%
3	Son complicados pero merecen la pena	40	32%
4	Son divertidos	22	17%
5	Me hacen pensar	40	32%
Total:		108	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

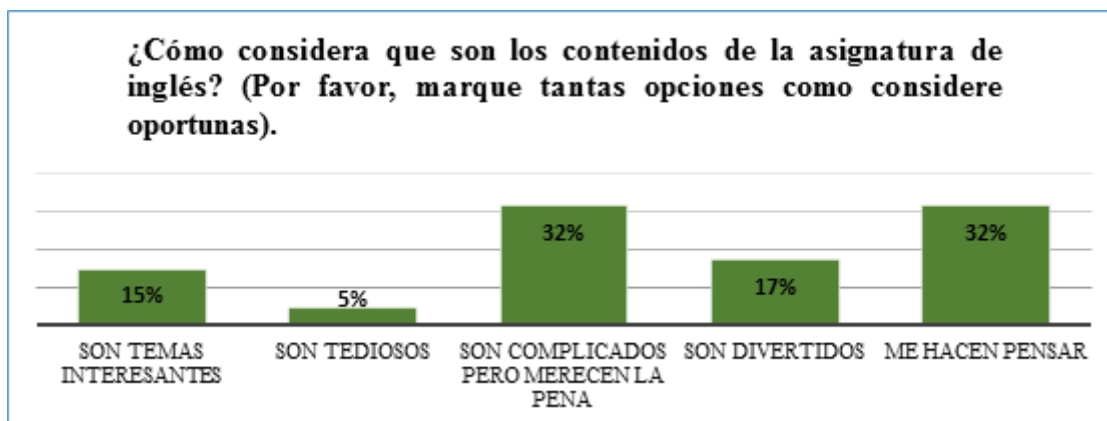


Gráfico No. 14: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Según la investigación realizada, un 32% de educandos manifiesta que los contenidos son complicados pero merecen la pena y le hacen pensar; también un 17% dice que los temas son divertidos; mientras que un 15% indica que los contenidos de la asignatura de inglés son interesantes; por otra parte un 5% describe que los contenidos son tediosos.

15. ¿Cuál es su nivel de satisfacción general con esta asignatura?

Tabla No. 16: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Nro	Opciones		Porcentaje
1	Muy satisfecho	17	23%
2	Satisfecho	27	36%
3	Ni satisfecho ni insatisfecho	22	30%
4	Insatisfecho	2	3%
5	Muy insatisfecho	6	8%
	Total:	74	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

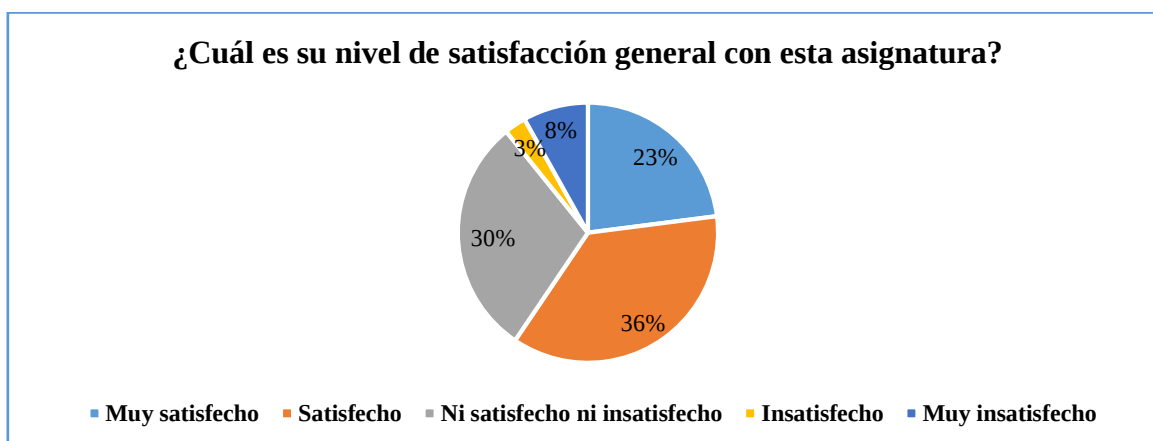


Gráfico No. 15: Resultados de la pre- encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Dentro de esta investigación un 36% de encuestados da a conocer, que en cuanto a la asignatura de inglés se siente satisfecho; así se ha verificado que un 30% está ni satisfecho ni insatisfecho; se tiene que un 23% se siente muy satisfecho; por consiguiente un 8% se siente muy insatisfecho; evidentemente un 3% se siente insatisfecho con la asignatura de inglés.

16. ¿Tiene alguna sugerencia de mejora para las actividades de la asignatura de inglés?

Teniendo en cuenta que esta pregunta es de tipo cualitativa, el análisis precedente de esta investigación muestra que los educandos tienen algunas sugerencias para la asignatura de inglés como: aprender haciendo dibujos, escuchar música mientras se realiza las actividades, trabajar con juegos en grupo, hacer collages, ver películas en inglés, realizar prácticas de vocabulario, mostrar videos en inglés, implementar juegos en las clases, realizar actividades interesantes en el patio de la institución, aprender con música los contenidos de la materia, realizar actuaciones con cuentos, premios sorpresa el ganador tendría puntos adicionales, acertijos, dictados, más actividades divertidas menos metodología, por último la mayoría de educandos también sugirió que el docente explique las clases en español.

En todo caso en cuanto a los resultados de la pre-encuesta aplicada a los educandos del noveno año de EGB, de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica, por lo general no se ha observado grandes diferencias entre el grupo de control y experimental. Evidentemente las encuestas aplicadas en la primera parte de la investigación muestran casi los mismos porcentajes en cuanto al filtro afectivo.

5.2 ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO APLICADO AL GRUPO EXPERIMENTAL: RESULTADOS DE LA PRE-ENCUESTA.

1. Me siento libre y cómodo en las clases de inglés.

Tabla No. 17: Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	25	35%
2	1	1%
3	1	1%
4	2	3%
5	8	11%
6	5	7%
7	2	3%
8	4	6%
9	10	14%
10	14	19%
Total:	72	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

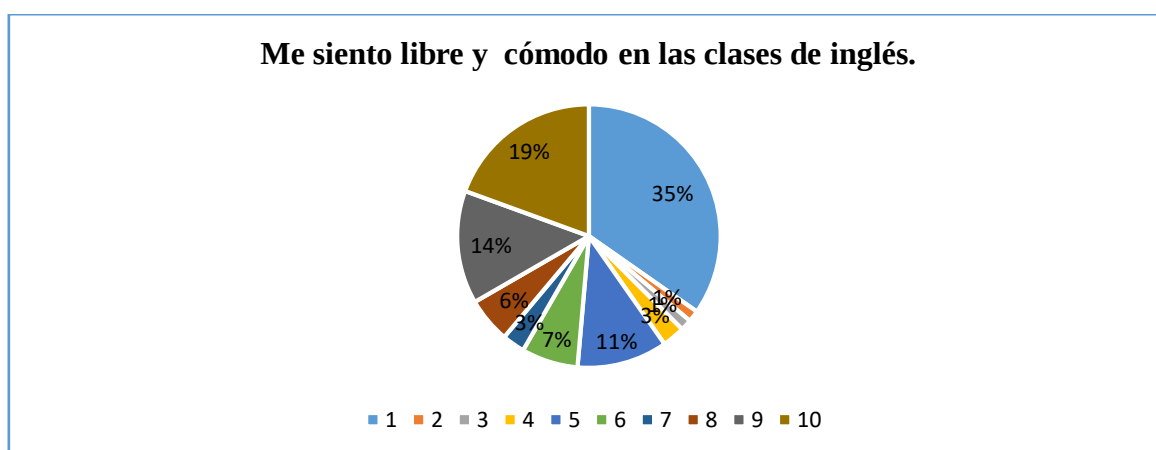


Gráfico No. 16: Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

En cuanto a la primera pregunta. Como se puede observar en el gráfico número 16 y en relación a estos datos se presenta un alto porcentaje de estudiantes, que corresponde al 35%, que está totalmente en desacuerdo con la afirmación *me siento libre y cómodo en las clases de inglés*; de ahí que en el grado 2 y 3 de satisfacción se establece un 2%; por otra parte en el grado 4 y 5 de satisfacción un 14%; mientras que en el grado 6 y 7 un 10%; así pues en el grado 8 y 9 de satisfacción un 20%; finalmente en el grado 10 de satisfacción un 19% plantea que está totalmente de acuerdo.

2. Me he sentido con entusiasmo en las clases de inglés.

Tabla No. 18: Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	28	39%
2	2	3%
3	1	1%
4	6	8%
5	4	6%
6	4	6%
7	2	3%
8	3	4%
9	7	10%
10	15	21%
Total:	72	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

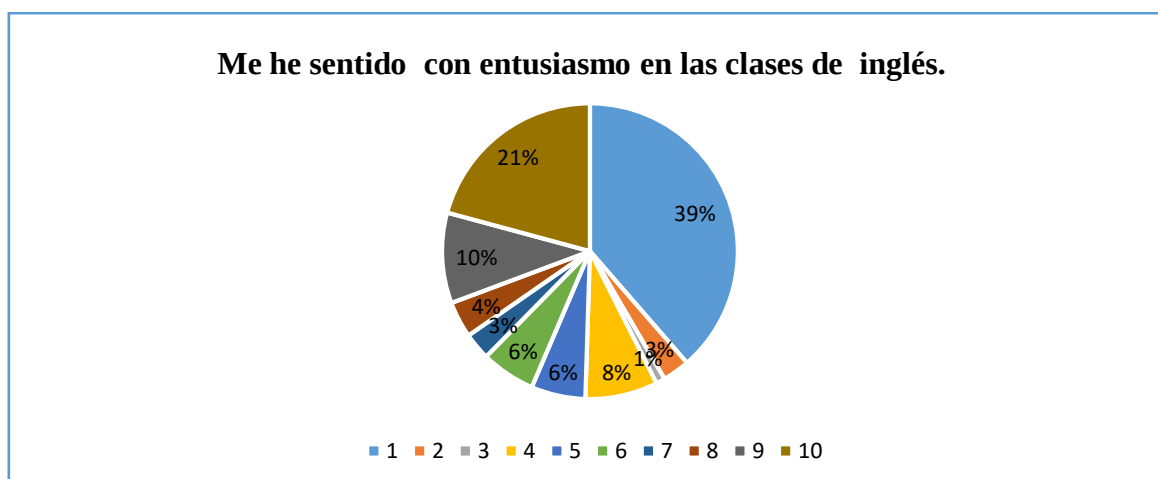


Gráfico No. 17: Resultados de la pre- encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

En el caso de la segunda afirmación. Las evidencias muestran datos de un alto porcentaje de educandos con un 39%, que está totalmente en desacuerdo con la afirmación, *me he sentido con entusiasmo en las clases de inglés*; en cuanto al grado 2 y 3 de satisfacción existe un 4%; por otra parte en el grado 4 y 5 de satisfacción un 14%; asimismo en el grado 6 y 7 de satisfacción un 9%; así pues en el grado 8 y 9 de satisfacción 14%; finalmente en el grado 10 de satisfacción un 21% refiere que está totalmente de acuerdo.

3. Me he sentido aburrido en las clases de inglés.

Tabla No. 19: Resultados de la pre- encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	17	24%
2	15	7%
3	3	4%
4	2	3%
5	13	18%
6	5	7%
7	1	1%
8	1	1%
9	4	6%
10	21	29%
Total:	72	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

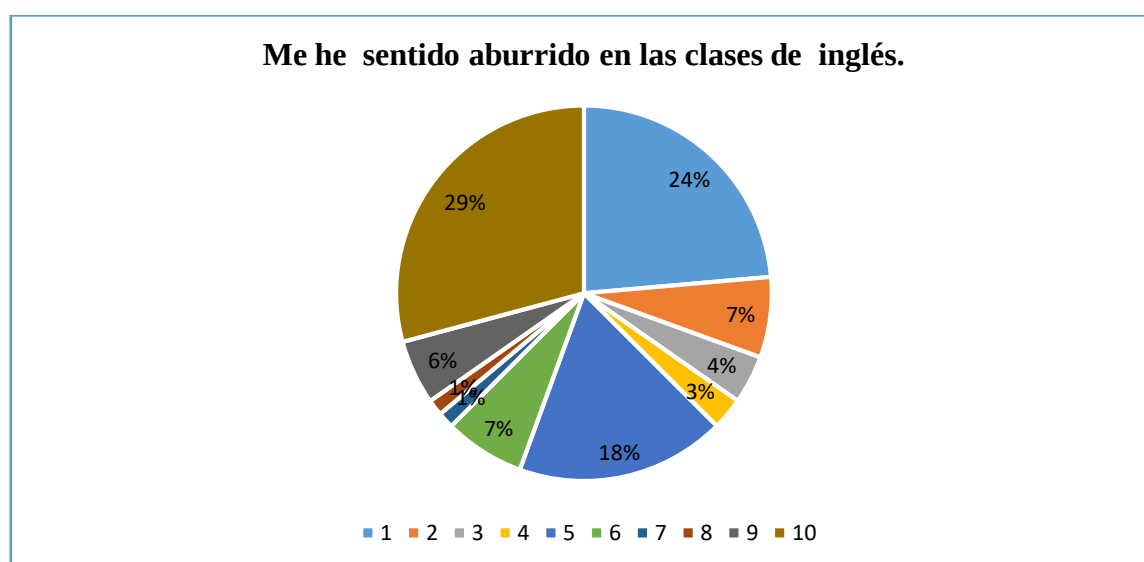


Gráfico No. 18: Resultados de la pre- encuesta en el grupo experimental
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Según este estudio en la tercera afirmación. Se ha verificado que un 29% de educandos está totalmente de acuerdo y el 24% está totalmente en desacuerdo con la afirmación *me he sentido aburrido en las clases de inglés*. Los estudiantes responden de distintas maneras sobre el grado 2 y 3 de satisfacción existe un 11%; en cuanto al grado 4 y 5 de satisfacción un 21%; con referencia al grado 6 y 7 de satisfacción un 8%; por otra parte en el grado 8 y 9 de satisfacción un 7% argumenta estar totalmente de acuerdo.

4. Me he sentido confundido en las clases de inglés.

Tabla No. 20: Resultados de la pre- encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	17	24%
2	5	7%
3	3	4%
4	6	8%
5	10	14%
6	2	3%
7	2	3%
8	4	6%
9	3	4%
10	20	28%
Total:	72	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

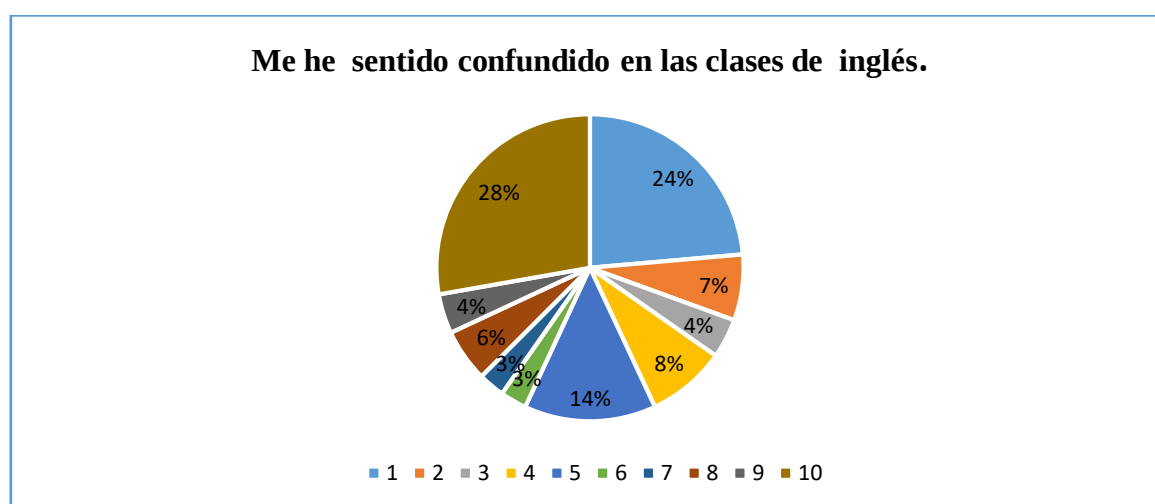


Gráfico No. 19: Resultados de la pre- encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Dentro de este orden de ideas, un 28% de educandos está totalmente de acuerdo y el 24% está totalmente en desacuerdo, con la afirmación *me he sentido confundido en las clases de inglés*. Se tiene en el grado 2 y 3 de satisfacción existe un 11%; por consiguiente en el grado 4 y 5 de satisfacción un 22%; por otra parte en el grado 6 y 7 de satisfacción un 6%; así pues en el grado 8 y 9 un 10% afirma que está totalmente de acuerdo.

5. Me he sentido con miedo en las clases de inglés.

Tabla No. 21: Resultados de la pre- encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	16	22%
2	5	7%
3	3	4%
4	4	6%
5	5	7%
6	3	4%
7	3	4%
8	2	3%
9	3	4%
10	28	39%
Total:	72	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

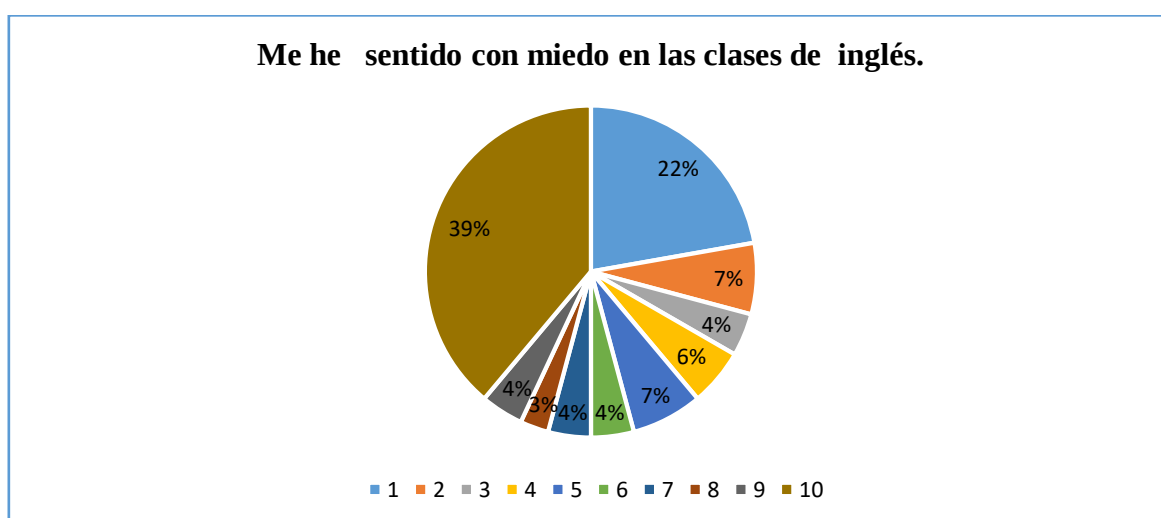


Gráfico No. 20: Resultados de la pre- encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

El análisis precedente muestra que un 39% de educandos está totalmente de acuerdo y el 22% está totalmente en desacuerdo, con la afirmación *me he sentido con miedo en las clases de inglés*. Evidentemente los caracteres enumerados en el grado 2 y 3 de satisfacción dan a conocer un 11%; por otra parte en el grado 4 y 5 de satisfacción un 13%; en el caso del grado 6 y 7 de satisfacción un 8%; por su parte el grado 8 y 9 de satisfacción un 7% considera que está totalmente de acuerdo.

6. Me he sentido nervioso en las clases de inglés.

Tabla No. 22: Resultados de la pre- encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	19	26%
2	2	3%
3	4	6%
4	5	7%
5	7	10%
6	0	0%
7	1	1%
8	2	3%
9	4	6%
10	28	39%
Total:	72	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

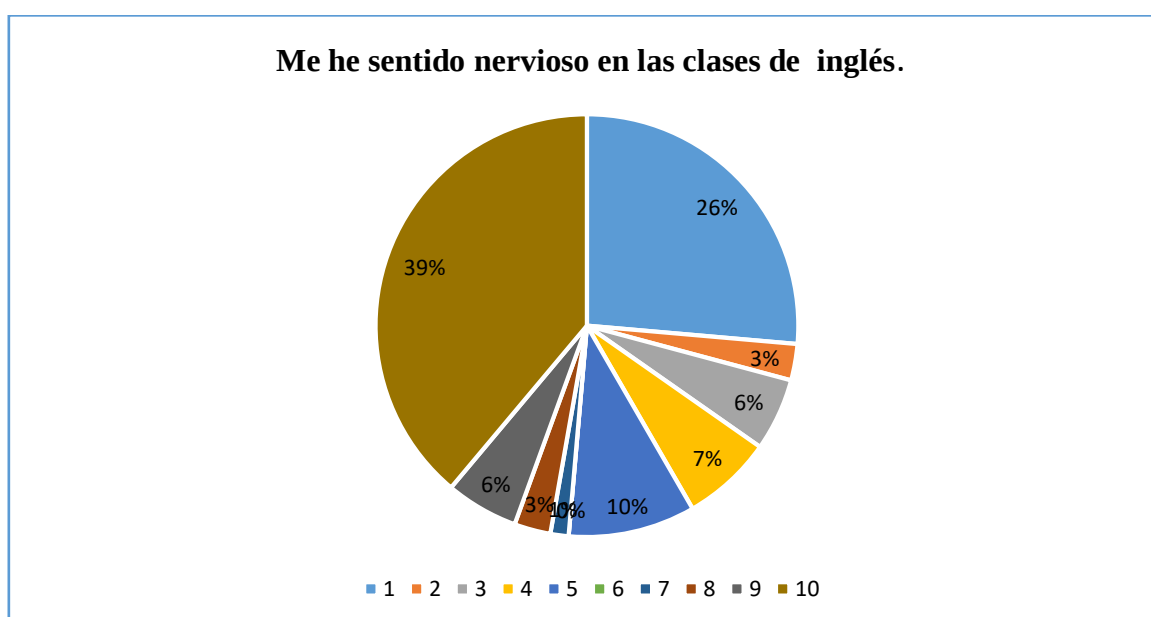


Gráfico No. 21: Resultados de la pre- encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

En atención a la problemática expuesta, un 39% de educandos, están totalmente de acuerdo y el 26% en desacuerdo con la afirmación *me he sentido nervioso en las clases de inglés*.

De allí, pues que, en el grado 2 y 3 de satisfacción un 8%; en cuanto al grado 4 y 5 de satisfacción un 17%; así pues en el grado 6 y 7 de satisfacción un 1%; en el caso del grado 8 y 9 de satisfacción un 9% destaca que están totalmente de acuerdo.

7. Me he sentido frustrado en las clases de inglés.

Tabla No. 23: Resultados de la pre- encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	14	19%
2	3	4%
3	1	1%
4	6	8%
5	9	13%
6	5	7%
7	4	6%
8	2	3%
9	1	1%
10	27	38%
Total:	72	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

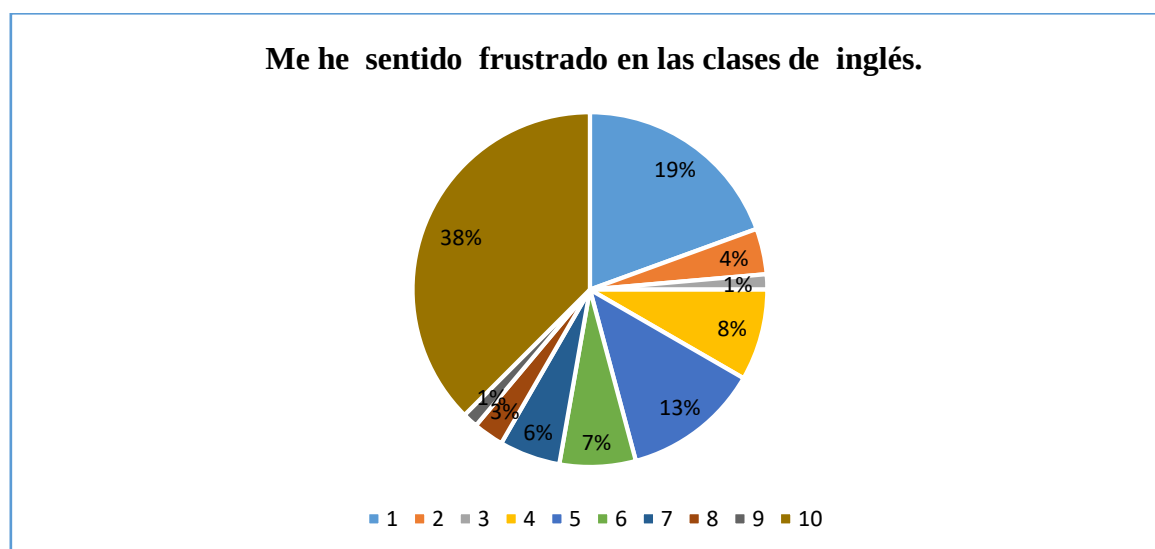


Gráfico No. 22: Resultados de la pre- encuesta en el grupo experimental
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Dentro de esta perspectiva, un 38% está totalmente de acuerdo y el 19% está en desacuerdo con la afirmación *me he sentido frustrado en las clases de inglés*. Se señala en el grado 2 y 3 de satisfacción existe un 6%; mientras que en el grado 4 y 5 de satisfacción un 21%; en el grado 6 y 7 de satisfacción un 13%; por otra parte en el grado 8 y 9 de satisfacción 3 estudiantes con un 4% describe que está totalmente de acuerdo.

8. Mi profesor ha ayudado a sentirme confiado y he podido aprender más en las clases de inglés.

Tabla No. 24: Resultados de la pre- encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	14	19%
2	0	0%
3	1	1%
4	3	4%
5	4	6%
6	3	4%
7	2	3%
8	5	7%
9	4	6%
10	36	50%
Total:	72	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

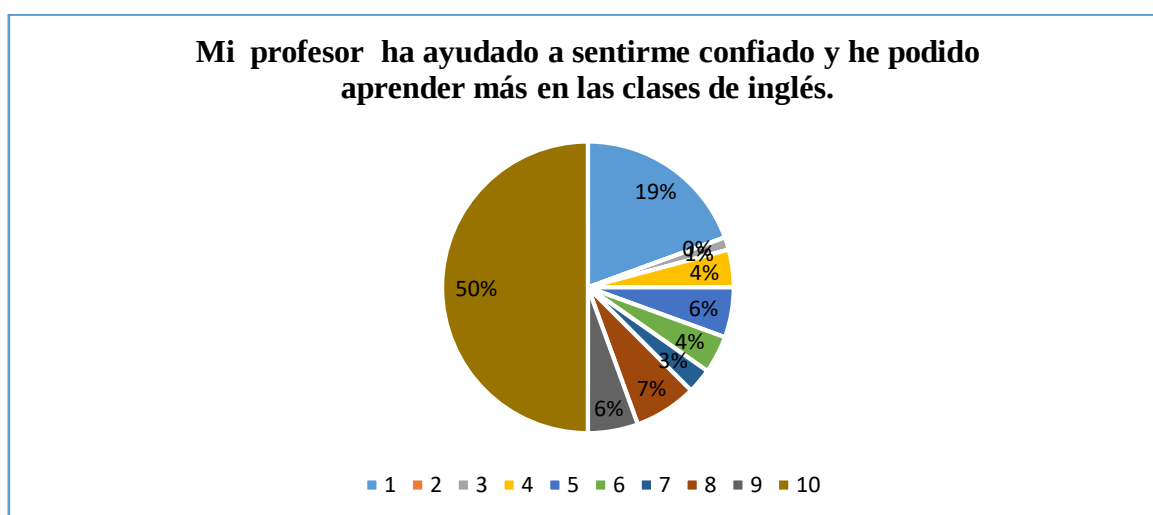


Gráfico No. 23: Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

En esta generalización, un alto porcentaje de estudiantes con un 50,00%, está totalmente de acuerdo con la afirmación *mi profesor ha ayudado a sentirme confiado y he podido aprender más en las clases de inglés*. Se observa que en el grado 2 y 3 de satisfacción existe un 1%; por consiguiente en el grado 4 y 5 de satisfacción 7 estudiantes con un 10%; por otra parte en el grado 6 y 7 de satisfacción 5 estudiantes con un 7%; así pues en el grado 8 y 9 de satisfacción un 13%, define que está totalmente de acuerdo.

9. Me he avergonzado al ser corregido por el docente de la asignatura de inglés.

Tabla No. 25: Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	20	28%
2	3	4%
3	2	3%
4	3	4%
5	8	11%
6	1	1%
7	1	1%
8	4	6%
9	0	0%
10	30	42%
Total:	72	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

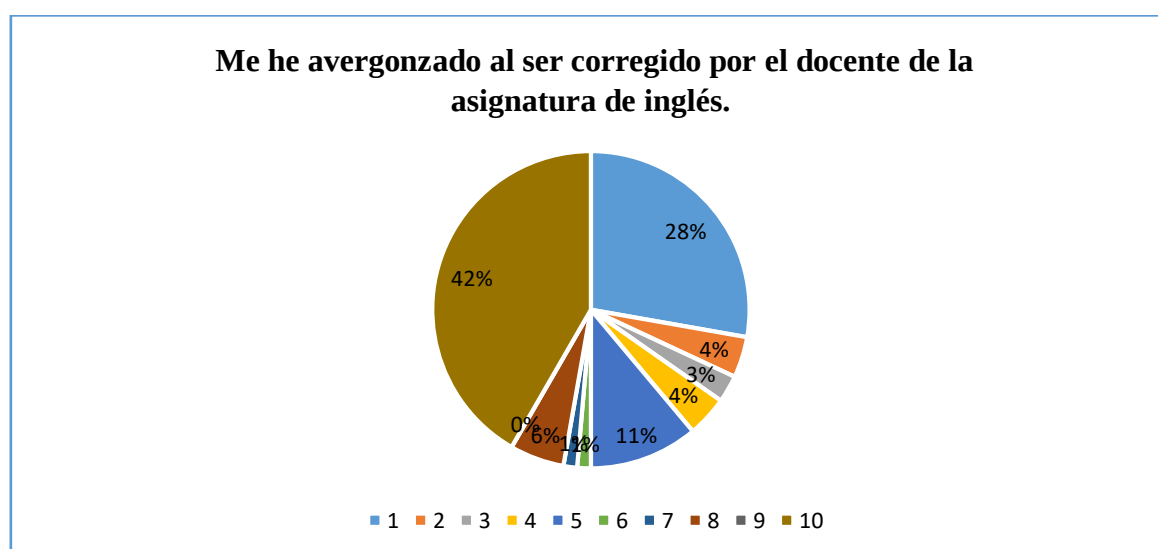


Gráfico No. 24: Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

En esta perspectiva, un porcentaje de estudiantes, que corresponde al 42%, está totalmente de acuerdo con la afirmación *me he avergonzado al ser corregido por el docente de la asignatura de inglés*. De esta manera en el grado 2 y 3 de satisfacción existe un 7%; por otra parte en el grado 4 y 5 de satisfacción un 15%; asimismo en el grado 6 y 7 de satisfacción un 3%; así pues en el grado 8 y 9 de satisfacción un 6% postula que están totalmente de acuerdo.

10. Las actividades de la asignatura de inglés son creativas e interesantes.

Tabla No. 26: Resultados de la pre-prueba en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	32	44%
2	2	3%
3	1	1%
4	2	3%
5	7	10%
6	1	1%
7	3	4%
8	3	4%
9	12	17%
10	9	13%
Total:	72	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

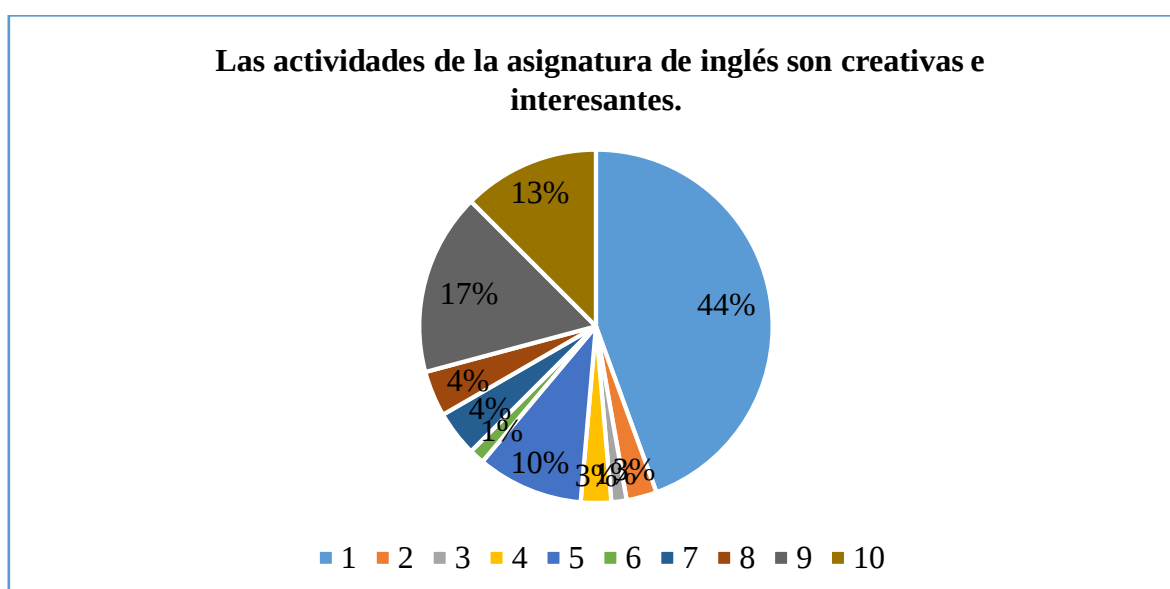


Gráfico No. 25: Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Siendo las cosas así, resulta claro, observar que un 44% de educandos está totalmente en desacuerdo con la afirmación, *las actividades de la asignatura de inglés son creativas e interesantes*. Se explica que en cuanto al grado 2 y 3 de satisfacción existe 3 estudiantes con un 4%; de igual manera en el grado 4 y 5 de satisfacción 9 estudiantes con un 13%; por su parte en el grado 6 y 7 de satisfacción 4 estudiantes con un 6%; mientras que el grado 8 y 9 de satisfacción 15 estudiantes con un 21%; para finalizar en el grado 10 de satisfacción un 13% agrega que están totalmente de acuerdo.

11. Siento que aprendo mejor a través de juegos, películas, música, entre otras actividades.

Tabla No. 27: Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	4	6%
2	1	1%
3	0	0%
4	1	1%
5	0	0%
6	1	1%
7	2	3%
8	4	6%
9	5	7%
10	54	75%
Total:	72	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

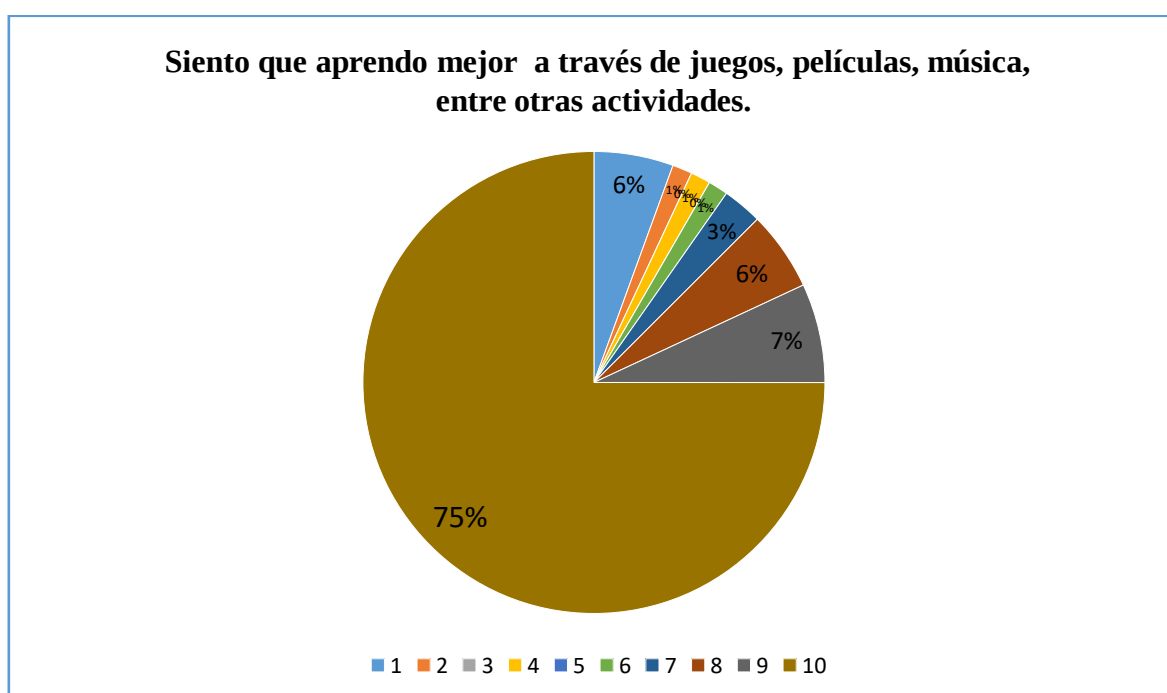


Gráfico No. 26: Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Dentro de este marco, más de la mitad de educandos con un 75,00% está totalmente de acuerdo con la afirmación *siento que aprendo mejor a través de juegos, películas, música, entre otras actividades*. En cuanto al grado 2 y 3 de satisfacción un existe un 1%; asimismo en el grado 4 y 5 de satisfacción un 1%; así pues en el grado 6 y 7 de satisfacción un 4%; en el caso del grado 8 y 9 de satisfacción un 13% argumenta que están totalmente de acuerdo.

12. Me siento motivado al aprender el idioma inglés a través de juegos.

Tabla No. 28: Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	4	6%
2	1	1%
3	1	1%
4	2	3%
5	1	1%
6	3	4%
7	3	4%
8	3	4%
9	6	8%
10	48	67%
Total:	72	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

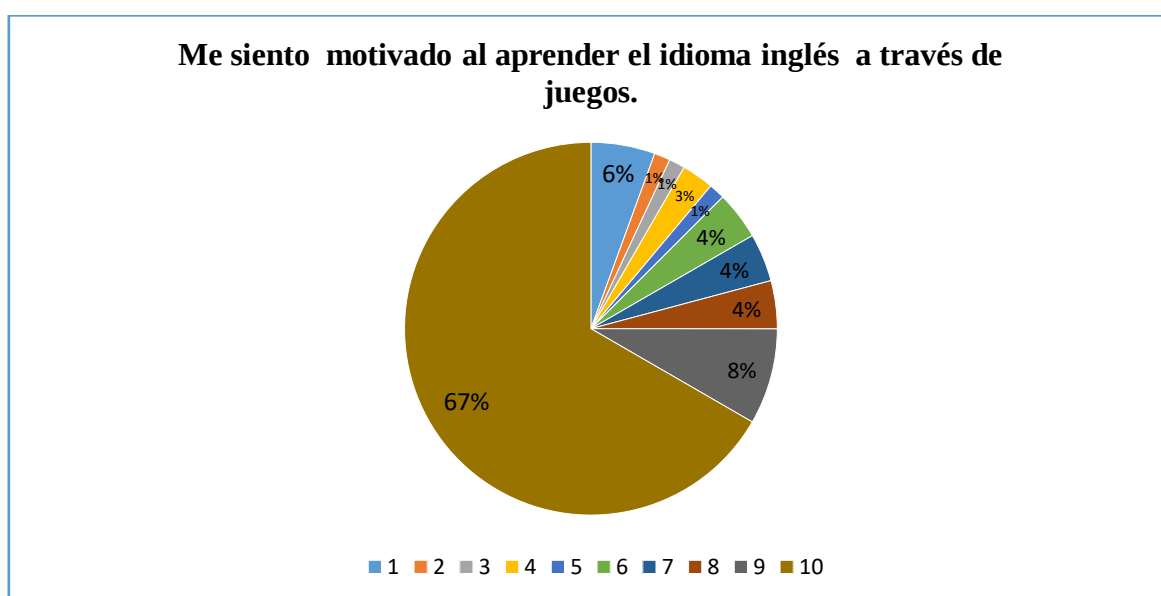


Gráfico No. 27: Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

En este sentido se comprende, que más de la mitad de estudiantes que corresponde al 67%, está totalmente de acuerdo con la afirmación *me siento motivado al aprender el idioma inglés a través de juegos*. Este análisis muestra que en el grado 2 y 3 de satisfacción existe un 3%; por otra parte en el grado 4 y 5 de satisfacción un 4%; asimismo en el grado 6 y 7 de satisfacción un 8%; para concluir en el grado 8 y 9 de satisfacción un 13% declara que está totalmente de acuerdo.

13. Pienso que aprendería fácilmente vocabulario nuevo a través de canciones.

Tabla No. 29: Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	3	4%
2	0	0%
3	0	0%
4	0	0%
5	3	4%
6	3	4%
7	2	3%
8	3	4%
9	2	3%
10	56	78%
Total:	72	100 %

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

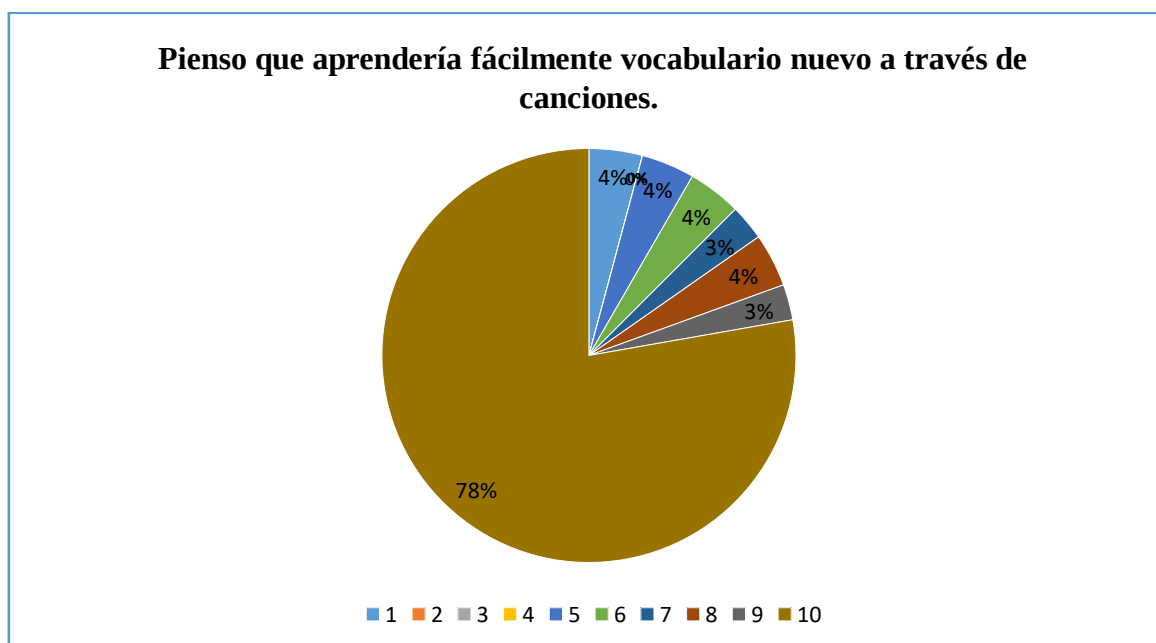


Gráfico No. 28: Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

El análisis precedente muestra un alto porcentaje de estudiantes que corresponde al 78%, que es más de la mitad de encuestados está totalmente de acuerdo con la afirmación *pienso que aprendería fácilmente vocabulario nuevo a través de canciones*. Por su parte, en el grado 4 y 5 de satisfacción existe un 4%; así pues en el grado 6 y 7 de satisfacción un 7%; de igual forma en el grado 8 y 9 de satisfacción un 7% manifiesta que está totalmente de acuerdo.

14. ¿Cómo considera que son los contenidos de la asignatura de inglés? (Por favor, marque tantas opciones como considere oportunas).

Tabla No. 30: Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental

Nro	Opciones		Porcentaje
1	Son temas interesantes	35	24%
2	Son tediosos	4	3%
3	Son complicados pero merecen la pena	40	27%
4	Son divertidos	32	22%
5	Me hacen pensar	36	24%
	Total:	147	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

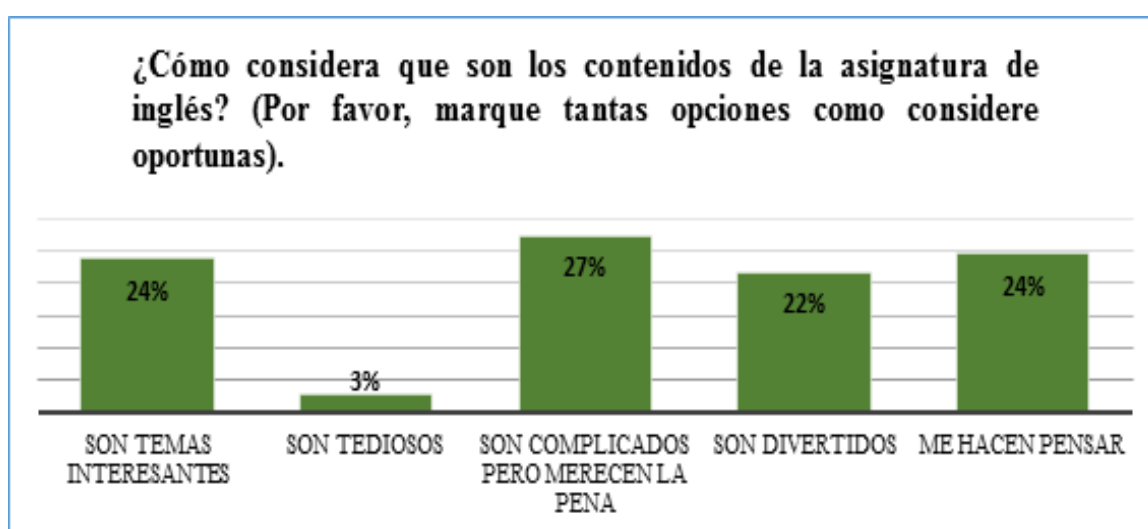


Gráfico No. 29: Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Según la investigación realizada, un 27% de educandos manifiesta que los contenidos son complicados pero merecen la pena; por otro lado un 24% de estudiantes afirma que los contenidos de la asignatura de inglés le hacen pensar; también un 24% dice que son temas interesantes; mientras que un 22% indica que los contenidos de la asignatura de inglés son divertidos; por otra parte un 3% describe que los contenidos son tediosos.

15. ¿Cuál es su nivel de satisfacción general con esta asignatura?

Tabla No. 31: Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental

Nro	Opciones		Porcentaje
1	Muy satisfecho	11	15%
2	Satisfecho	23	32%
3	Ni satisfecho ni insatisfecho	28	39%
4	Insatisfecho	6	8%
5	Muy insatisfecho	4	6%
	Total:	72	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

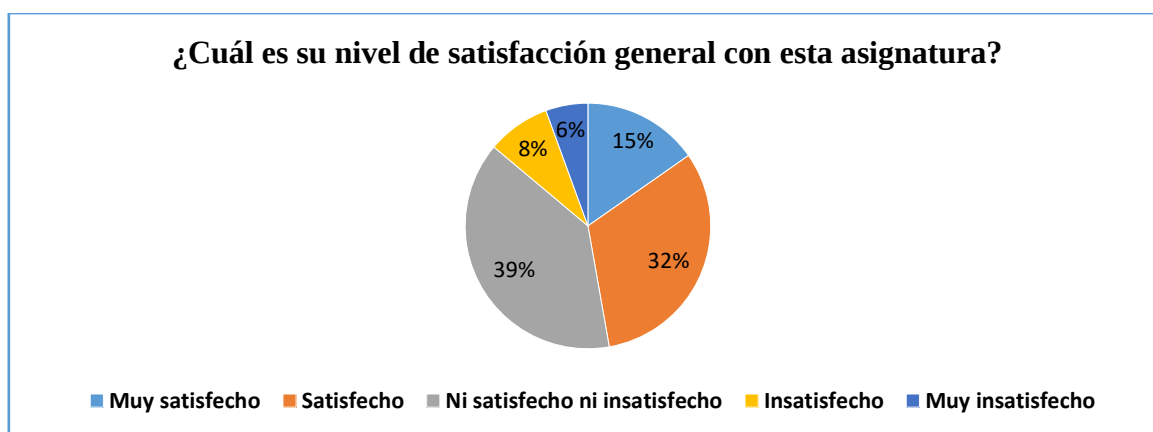


Gráfico No. 30: Resultados de la pre-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Dentro de esta investigación el 39% da a conocer que en cuanto a la signatura de inglés esta ni satisfecho ni insatisfecho; así se ha verificado que el 32% se siente satisfecho; se tiene que el 15% se siente muy satisfecho; por consiguiente el 8% se siente insatisfecho; evidentemente el 6% se siente muy insatisfecho con la asignatura de inglés.

16. ¿Tiene alguna sugerencia de mejora para las actividades de la asignatura de inglés?

Teniendo en cuenta que esta pregunta es de tipo cualitativa, el análisis precedente de esta investigación muestra que los educandos tienen algunas sugerencias para la asignatura de inglés como: implementar juegos en las clases, realizar actividades interesantes en el patio de la institución, aprender con música los contenidos de la materia, realizar actuaciones con cuentos, aprender haciendo dibujos, escuchar música mientras se realiza las actividades,

trabajar con juegos en grupo, hacer collages, ver películas en inglés, realizar prácticas de vocabulario, mostrar videos en inglés, premios sorpresa el ganador tendría puntos adicionales. Algo que llamó la atención fue que la mayoría de educandos sugirió que el docente explique las clases en español.

5.3 ANÁLISIS DE LA PRE-PRUEBA NIVEL A1 SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: RESULTADOS GRUPO CONTROL.

Para medir los conocimientos de los estudiantes sobre el idioma inglés se utilizó una prueba nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Se trata de un examen de inglés (IngleseMilano.it) dirigido a evaluar estudiantes de nivel básico o elemental. IngleseMilano.it proporciona un examen de inglés dirigidos a estudiantes de niveles básicos. Esta prueba es una copia editada de una prueba original CEF A1 inglés (nivel elemental o básico), pero sin las secciones de escritura o “writing”. La puntuación de aprobación para este tipo de prueba es típicamente 60%. Son 4 páginas con 40 preguntas y en formato PDF. Además se incluye el PDF de respuestas al examen de inglés.

A continuación se muestra el análisis de la pre-prueba nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas aplicado a los estudiantes del grupo control.

Tabla No. 32: Resultados de la pre-prueba en el grupo control

Pre-prueba en el Grupo Control	
Nro. Estudiantes	74
Nro. Preguntas correctas	729
Nro. Preguntas incorrectas	2231
Promedio total	2,53
Valor máximo	7,64
Valor mínimo	0,00
Mediana	2,57
Moda	0,00

Fuente: Prueba aplicada a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

El conjunto de datos muestra de 40 preguntas aplicadas a 74 estudiantes de noveno año de EGB de los paralelos “C y D”, durante la última semana del mes de septiembre del año lectivo 2017-2018. De los resultados se obtiene que la media aritmética o promedio ($\bar{x}$) es de 2,53; por otro lado el valor máximo (Max) es de 6,53; por otra parte el valor mínimo (Min) es de 0,00; en cuanto a la moda (Mo) se logra un 0,00; en cuanto a la mediana (Me) se consigue un 2,57 puntos.

5.4 ANÁLISIS DE LA PRE-PRUEBA NIVEL A1 SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: RESULTADOS GRUPO EXPERIMENTAL.

A continuación se muestran los resultados de la prueba nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas aplicado a los estudiantes del grupo experimental.

Tabla No. 33: Resultados de la pre-prueba en el grupo experimental

Pre-prueba en el grupo experimental	
Nro. Estudiantes	72
Nro. Preguntas correctas	645
Nro. Preguntas incorrectas	2235
Promedio total	2,24
Valor máximo	6,53
Valor mínimo	0,00
Mediana	2,22
Moda	2,64

Fuente: Prueba aplicada a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

El análisis precedente muestra que, de 40 preguntas aplicadas a 72 estudiantes de noveno año de EGB de los paralelos “A y B”, durante la última semana del mes de septiembre del año lectivo 2017-2018. De los resultados se obtiene que la media aritmética o promedio ($\bar{x}$) es de 2,24; por otro lado el valor máximo (Max) es de 6,53; los resultados revelan valor mínimo (Min) de 0,00; en cuanto a la moda (Mo) se logra un 2,64; por otro lado en la mediana (Me) consigue un 2,22.

5.5 ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO APLICADO AL GRUPO CONTROL: RESULTADOS DE LA POST-ENCUESTA.

1. Me siento libre y cómodo en las clases de inglés.

Tabla No. 34: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	6	8%
2	2	3%
3	2	3%
4	3	4%
5	9	12%
6	8	11%
7	6	8%
8	14	19%
9	8	11%
10	16	22%
Total	74	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

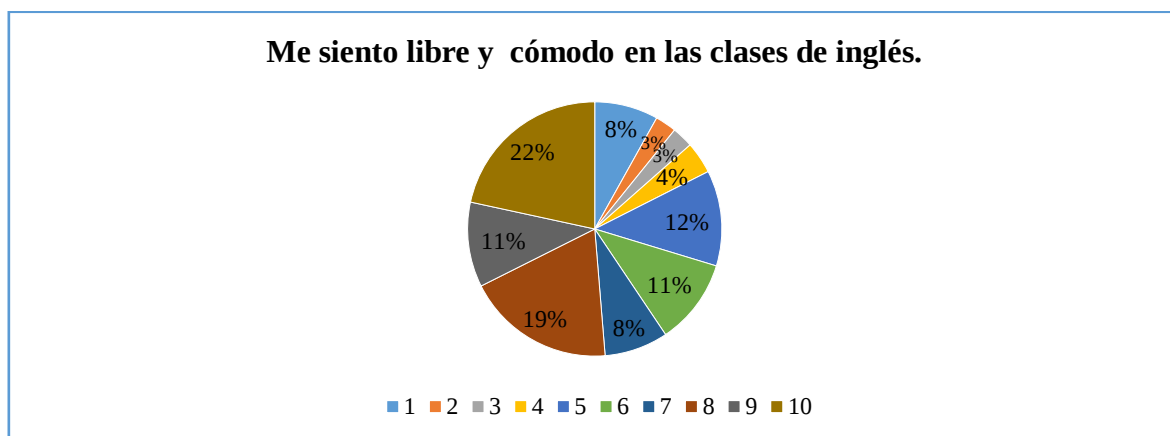


Gráfico No. 31: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

En cuanto a la primera afirmación, *me siento libre y cómodo en las clases de inglés*. Se establece lo correspondiente al grado 1 de satisfacción: un 8% señala que está totalmente en desacuerdo; en cuanto al grado 2 y 3 un 5%; de igual manera en el grado 4 y 5 un 16%; asimismo en el grado 6 y 7 de satisfacción un 19%; así pues en el grado 8 y 9 de satisfacción un 30%; finalmente en el grado 10 de satisfacción un 22% expresa que está totalmente de acuerdo. Por otro lado los resultados de la pre-encuesta muestra a un 14% que expresa estar de acuerdo.

2. Me he sentido con entusiasmo en las clases de inglés.

Tabla No. 35: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	2	3%
2	1	1%
3	2	3%
4	8	11%
5	8	11%
6	5	7%
7	10	14%
8	11	15%
9	12	16%
10	15	20%
Total	74	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

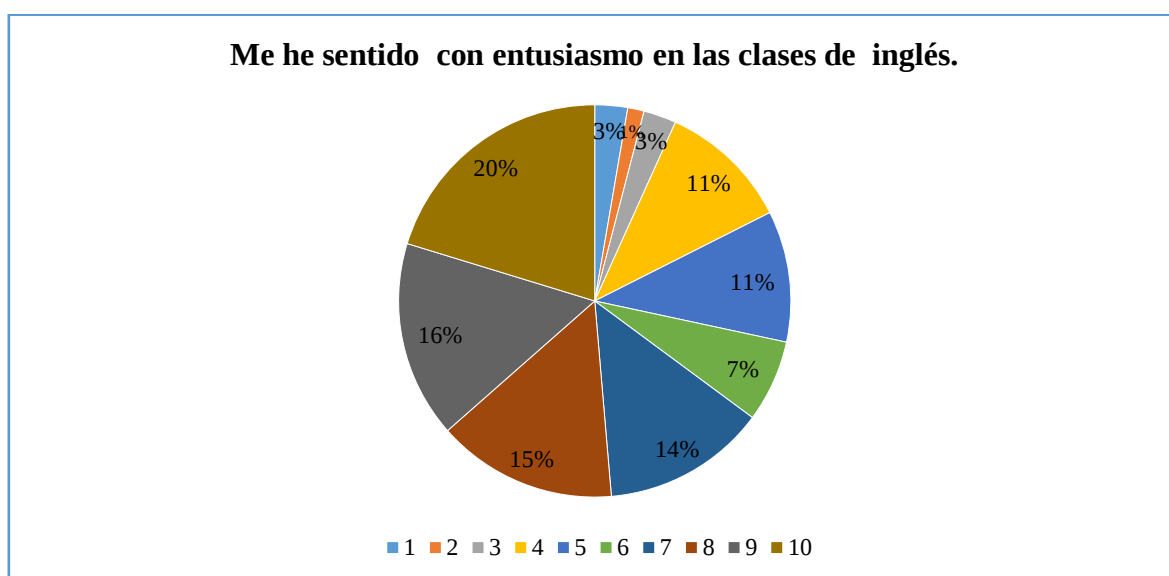


Gráfico No. 32: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Los resultados de la segunda afirmación, *me he sentido con entusiasmo en las clases de inglés*. Muestra que en cuanto al grado 2y 3 existe un 4%; mientras tanto en el grado 4 y 5 un 22%; por otra parte en el grado 6 y 7 de satisfacción existe un 20%; con referencia al grado 8 y 9 un 31%; finalmente en el grado 10 se observa un 20% que sostiene está totalmente de acuerdo. Mientras que en la pre-encuesta un 15% da a conocer que está totalmente de acuerdo.

3. Me he sentido aburrido en las clases de inglés.

Tabla No. 36: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	17	23%
2	12	16%
3	4	5%
4	5	7%
5	6	8%
6	6	8%
7	5	7%
8	5	7%
9	4	5%
10	10	14%
Total	74	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

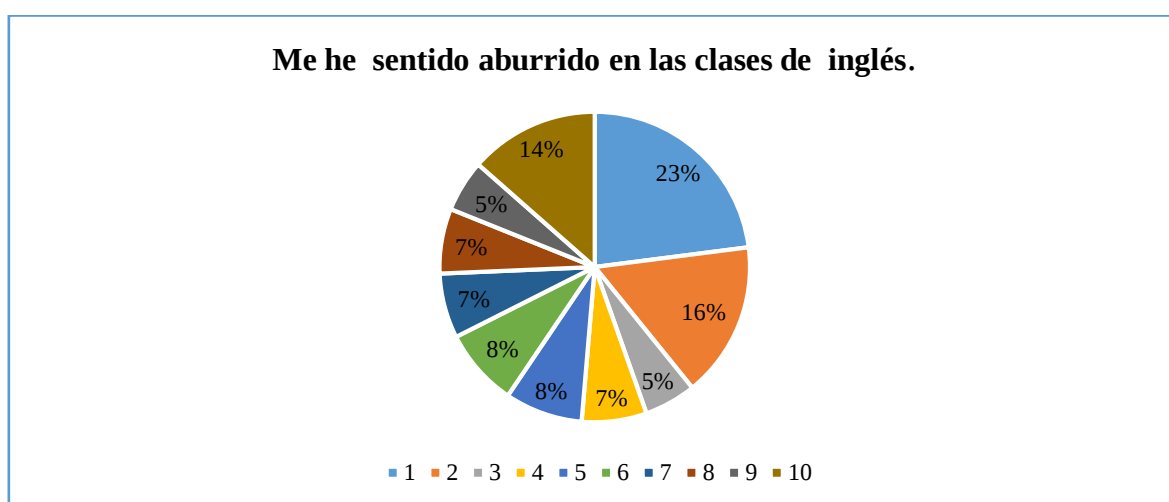


Gráfico No. 33: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

En relación con las implicaciones de la tercera afirmación, *me he sentido aburrido en las clases de inglés*. En cuanto a los resultados de la post-encuesta se tiene en el grado 2 y 3 un 15%; asimismo en el grado 4 y 5 un 15%; con referencia al grado 8 y 9 de satisfacción se logra un 12%; por último en el grado 10 de satisfacción un 14% enfatiza que está totalmente de acuerdo. En cambio en los resultados de la pre-encuesta se obtuvo un 45% que afirma estar de acuerdo.

4. Me he sentido confundido en las clases de inglés.

Tabla No. 37: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	8	11%
2	3	4%
3	5	7%
4	5	7%
5	13	18%
6	6	8%
7	6	8%
8	7	9%
9	7	9%
10	14	19%
Total	74	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

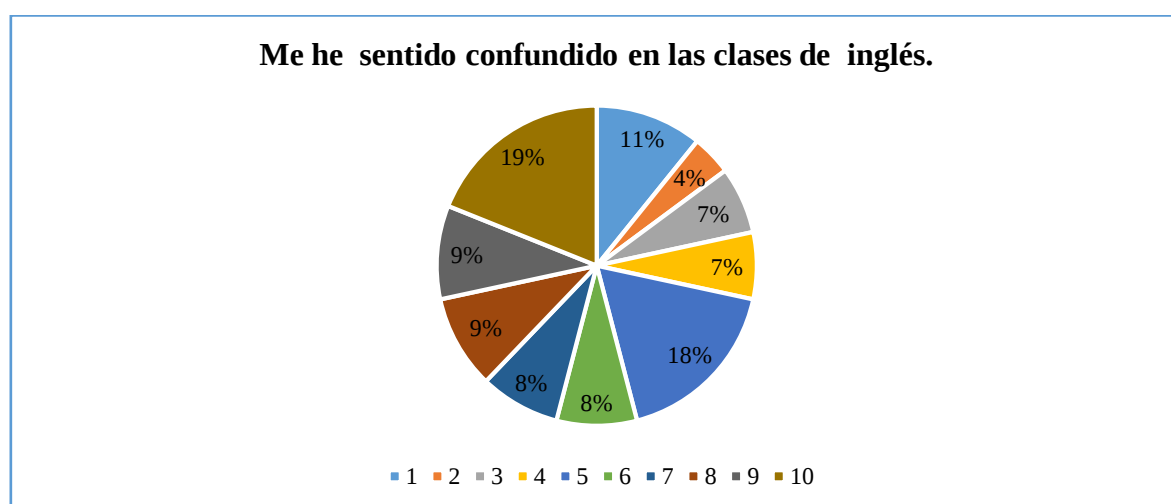


Gráfico No. 34: Resultados de la post-encuesta en el grupo control
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Por otra parte en la afirmación, *me he sentido confundido en las clases de inglés*, los educandos dan a conocer que en el grado 1 de satisfacción un 11%, está totalmente en desacuerdo; sobre el grado 2 y 3 de satisfacción lo hace un 11%; por otra parte en el grado 5 de satisfacción un 18%; así pues en el grado 6 y 7 de satisfacción un 16%; por su parte el grado 8 y 9 de satisfacción un 18%; finalmente en el grado 10 de satisfacción 14 estudiantes con un 19% señala que está totalmente de acuerdo. Sin embargo en el pre-cuestionario un 24% argumenta estar de acuerdo

5. Me he sentido con miedo en las clases de inglés.

Tabla No. 38: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	26	35%
2	6	8%
3	7	9%
4	2	3%
5	6	8%
6	4	5%
7	4	5%
8	5	7%
9	4	5%
10	10	14%
Total	74	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

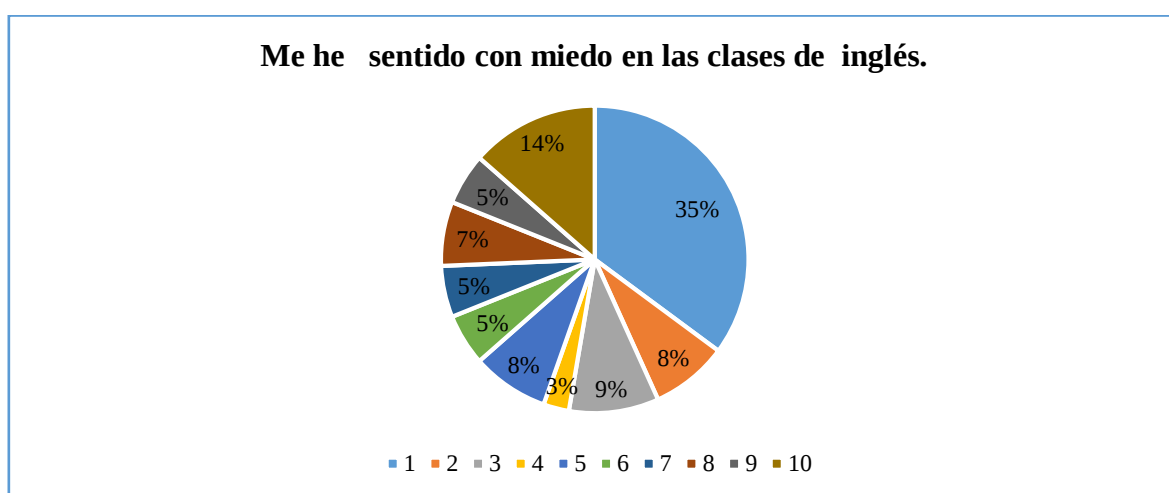


Gráfico No. 35: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Según este estudio en la afirmación, *me he sentido con miedo en las clases de inglés*, con respecto al grado 1 de satisfacción un 18% da a conocer que está totalmente en desacuerdo; sobre el grado 2 y 3 un 18%; mientras tanto en el grado 4 y 5 de satisfacción un 11%; asimismo en el grado 6 y 7 de satisfacción un 11%; en el caso del grado 8 y 9 de satisfacción un 12%; para concluir en el grado 10 de satisfacción los datos revelan un 14%, que está totalmente de acuerdo. Por otro lado en la pre-encuesta se obtuvo un 27% que afirma estar de acuerdo.

6. Me he sentido nervioso en las clases de inglés.

Tabla No. 39: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	17	23%
2	6	8%
3	5	7%
4	4	5%
5	11	15%
6	7	9%
7	4	5%
8	8	11%
9	0	0%
10	12	16%
Total	74	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

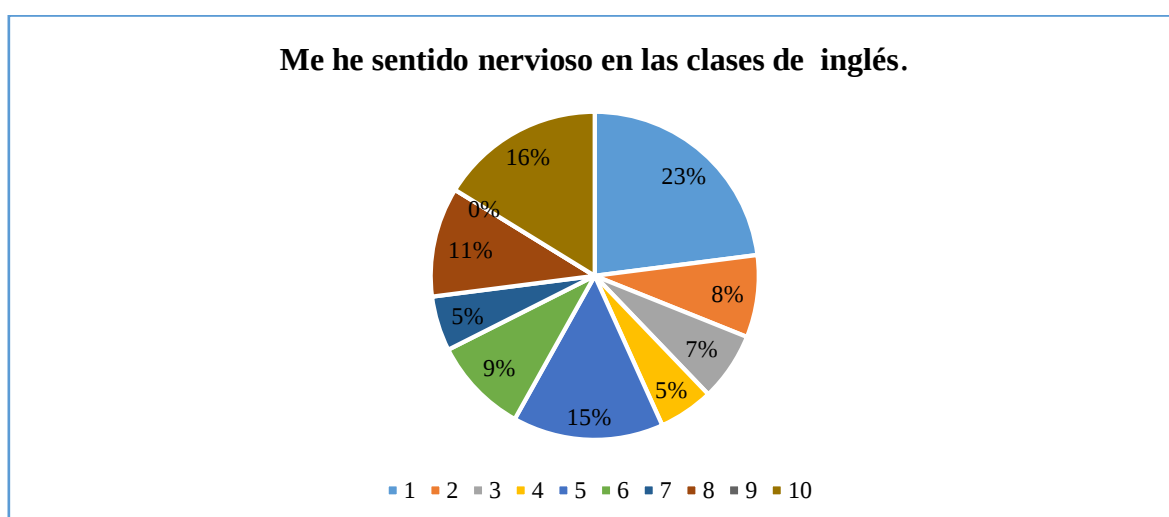


Gráfico No. 36: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Como resultado de la afirmación, *me he sentido nervioso en las clases de inglés*, en torno al grado 1 de satisfacción existe un 23% que da a conocer estar totalmente en desacuerdo; sobre el grado 2 y 3 de satisfacción un 15%; por otra parte en el grado 4 y 5 de satisfacción un 20%; así pues en el grado 6 y 7 de satisfacción un 15%; por su parte el grado 8 y 9 de satisfacción un 11%; finalmente en el grado 10 de satisfacción un 16% indica que está totalmente de acuerdo. En contraste con la pre-encuesta un 23% manifiesta estar de acuerdo.

7. Me he sentido frustrado en las clases de inglés.

Tabla No. 40: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	21	28%
2	7	9%
3	4	5%
4	4	5%
5	9	12%
6	3	4%
7	3	4%
8	6	8%
9	4	5%
10	13	18%
Total	74	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

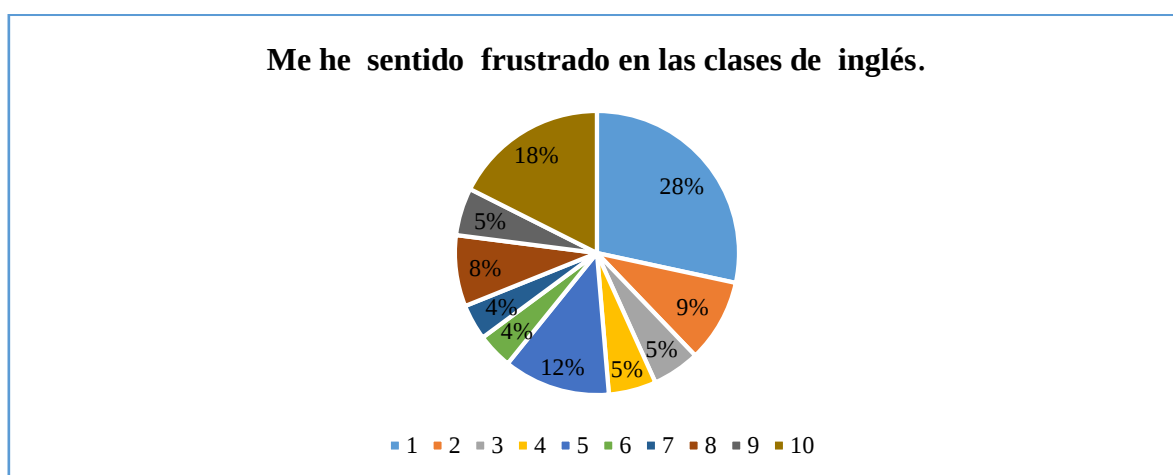


Gráfico No. 37: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Luego de la tabulación, se obtiene los siguientes resultados de la afirmación, *me he sentido frustrado en las clases de inglés*, se ha verificado que en el grado 1 de satisfacción un 28% da a conocer que está totalmente en desacuerdo; sobre el grado 2 y 3 de satisfacción un 15%; por otra parte en el grado 4 y 5 de satisfacción un 18%; así pues en el grado 6 y 7 de satisfacción un 8%; por su parte el grado 8 y 9 de satisfacción un 14%; finalmente en el grado 10 de satisfacción un 18% plantea que está totalmente de acuerdo. En cuanto a la primera encuesta un 41% señala estar de acuerdo.

8. Mi profesor ha ayudado a sentirme confiado y he podido aprender más en las clases de inglés.

Tabla No. 41: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	14	19%
2	1	1%
3	1	1%
4	2	3%
5	4	5%
6	2	3%
7	2	3%
8	6	8%
9	8	11%
10	34	46%
Total	74	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

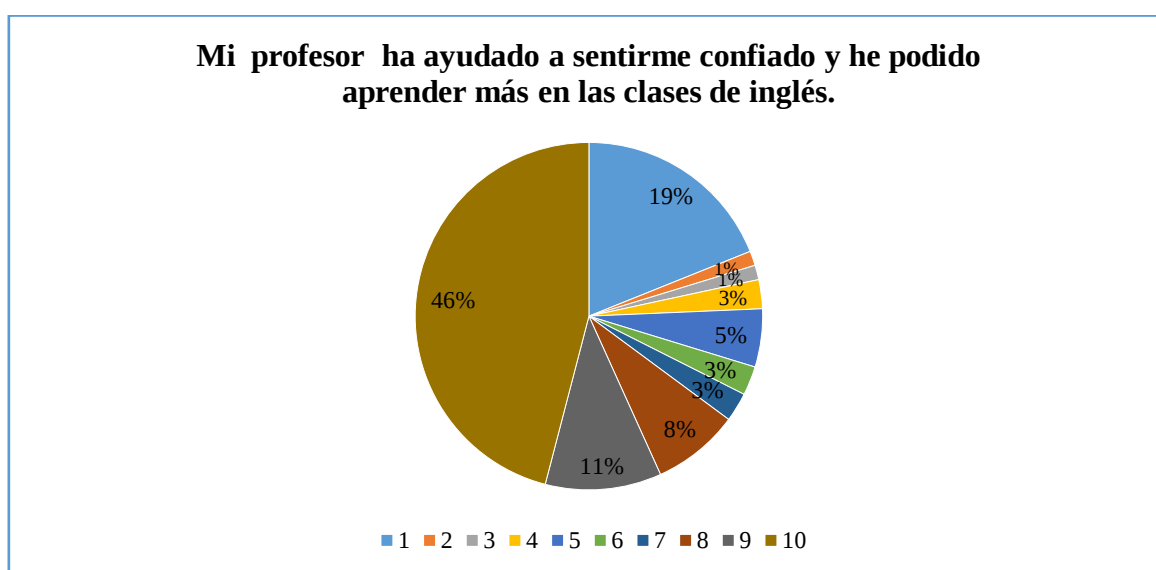


Gráfico No. 38: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Visto de esta forma, en este trabajo se observa que un 46% de educandos está totalmente de acuerdo con la afirmación *mi profesor ha ayudado a sentirme confiado y he podido aprender más en las clases de inglés*. Mientras que en el grado 8 y 9 de satisfacción un 19% está totalmente en desacuerdo. Sobre los resultados del pre-cuestionario se tiene un 16% en desacuerdo con la afirmación.

9. Me he avergonzado al ser corregido por el docente de la asignatura de inglés.

Tabla No. 42: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	20	27%
2	1	1%
3	3	4%
4	3	4%
5	8	11%
6	4	5%
7	8	11%
8	5	7%
9	6	8%
10	16	22%
Total	74	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

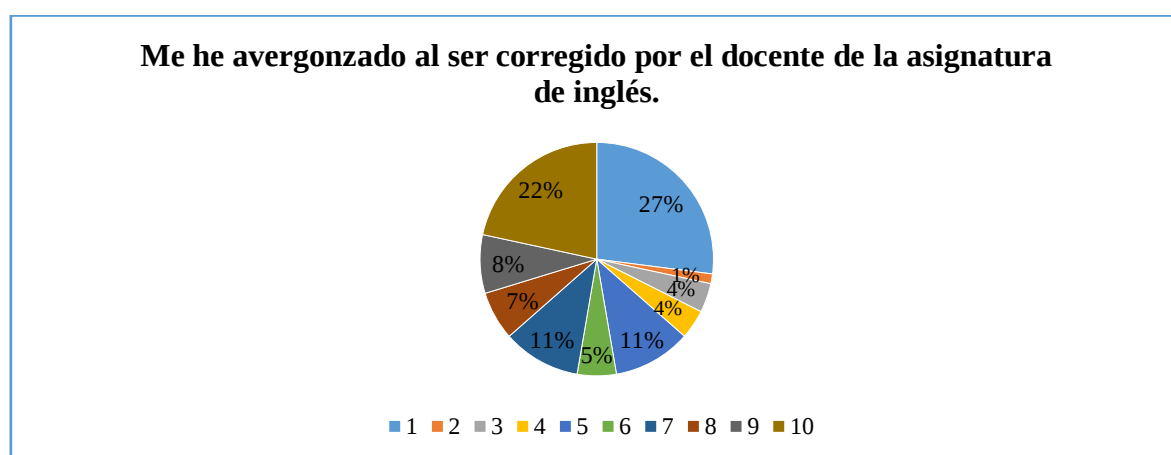


Gráfico No. 39: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

En este análisis los datos presentan un 27% que está totalmente en desacuerdo con la afirmación *me he avergonzado al ser corregido por el docente de la asignatura de inglés*, como resultado en el grado 2 y 3 existe un 5%; asimismo en el grado 4 y 5 de satisfacción un 15%; en el caso del grado 7 y 8 de satisfacción un 16%; con referencia al grado 8 y 9 de satisfacción un 15%; finalmente en el grado 10 de satisfacción 16 estudiantes con un 22% refiere que están totalmente de acuerdo. De este modo en la pre-encuesta se tiene un 24% en desacuerdo.

10. Las actividades de la asignatura de inglés son creativas e interesantes.

Tabla No. 43: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	15	20%
2	2	3%
3	4	5%
4	1	1%
5	4	5%
6	8	11%
7	5	7%
8	8	11%
9	10	14%
10	17	23%
Total	74	100%

Enuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

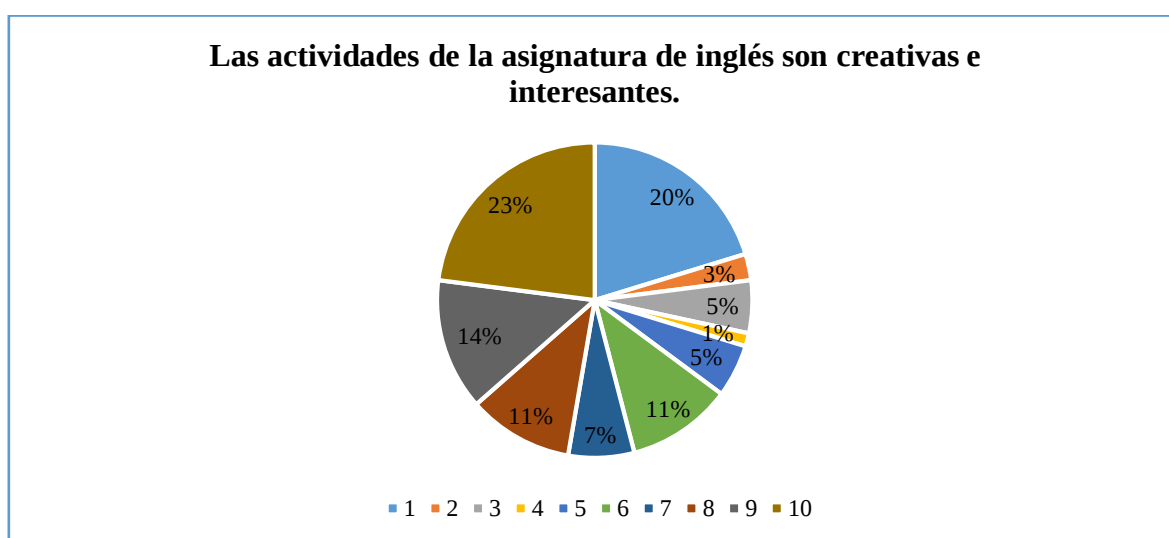


Gráfico No. 40: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Por su parte en la afirmación, *las actividades de la asignatura de inglés son creativas e interesantes*, en cuanto al grado 1 de satisfacción 15 estudiantes con un 20% da a conocer que está totalmente en desacuerdo; sobre el grado 2 y 3 de satisfacción existe un 8%; por otra parte en el grado 4 y 5 de satisfacción se encuentra un 7%; así pues en el grado 6 y 7 de satisfacción un 18%; por su parte el grado 8 y 9 de satisfacción un 24%; finalmente en el grado 10 de satisfacción un 23% sostiene que está totalmente de acuerdo. Dentro de este marco un 11% está de acuerdo en los resultados de a pre-encuesta.

11. Siento que aprendo mejor a través de juegos, películas, música, entre otras actividades.

Tabla No. 44: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	2	3%
2	2	3%
3	0	0%
4	2	3%
5	4	5%
6	4	5%
7	2	3%
8	2	3%
9	6	8%
10	50	68%
Total	74	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

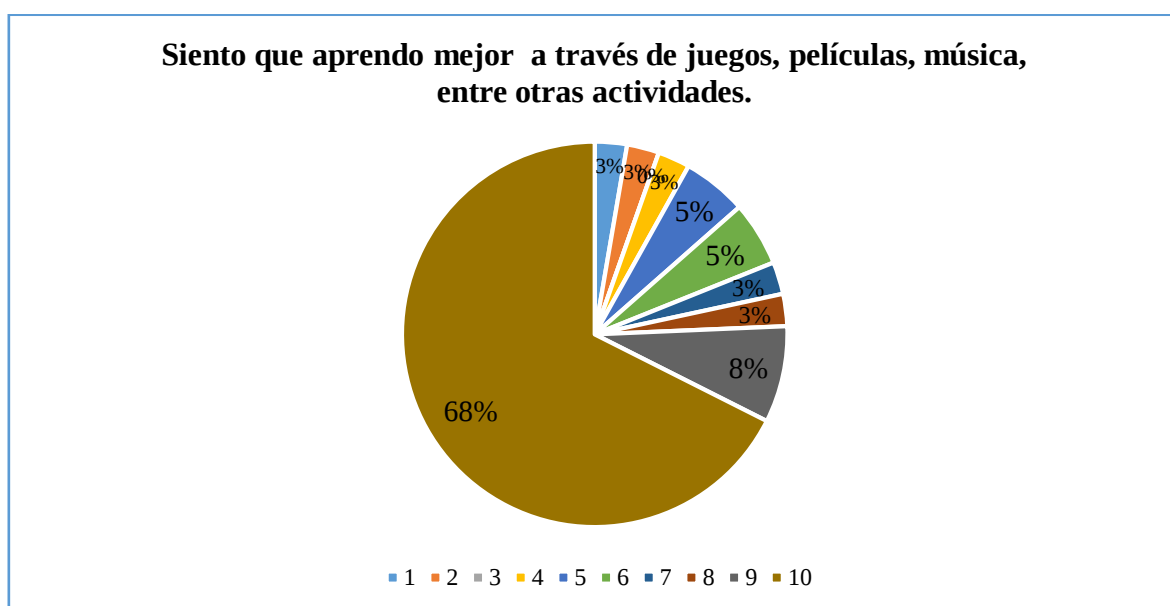


Gráfico No. 41: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Según este estudio en la afirmación, *siento que aprendo mejor a través de juegos, películas, música, entre otras actividades*, en el caso del grado 1 de satisfacción 2 estudiantes que pertenece al 3% da a conocer que está totalmente en desacuerdo; por último en el grado 10 de satisfacción 50 estudiantes con un 68% sostiene que están totalmente de acuerdo. Cabe considerar que en el pre-cuestionario un 54% declara estar de acuerdo.

12. Me siento motivado al aprender el idioma inglés a través de juegos.

Tabla No. 45: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	5	7%
2	1	1%
3	2	3%
4	1	1%
5	2	3%
6	6	8%
7	1	1%
8	6	8%
9	10	8%
10	40	54%
Total	74	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

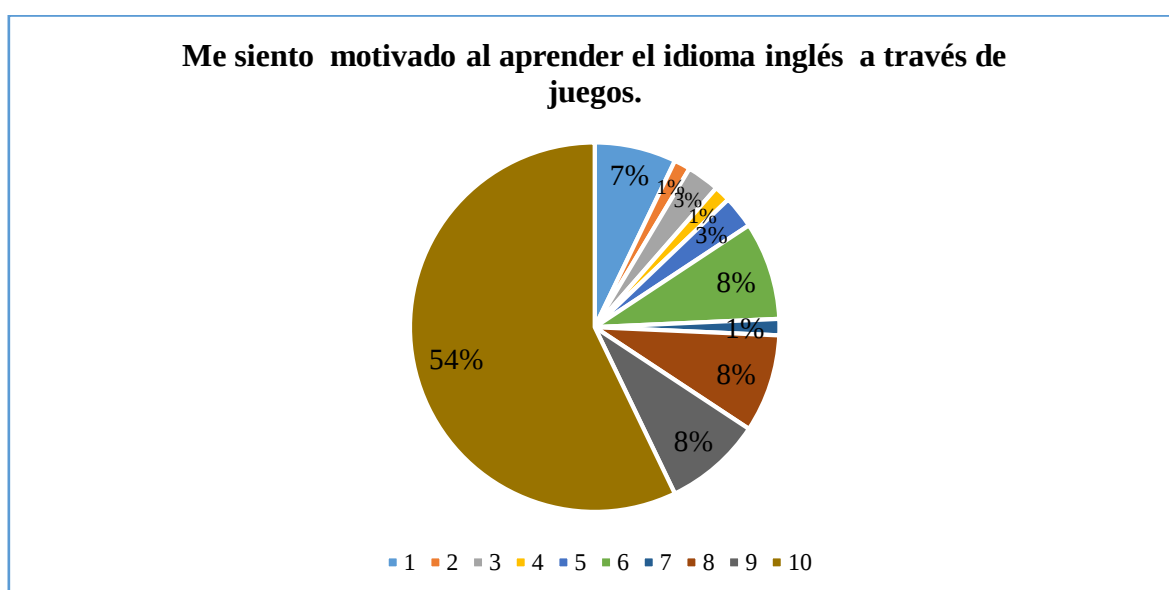


Gráfico No. 42: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Tal como ilustra el gráfico anterior, los resultados de la afirmación, *me siento motivado al aprender el idioma inglés a través de juegos*, sucede que en el grado 1 de satisfacción 5 estudiantes con un 6,76% da a conocer que está totalmente en desacuerdo; sobre el grado 6 y 7 de satisfacción existe un 9%; con referencia al grado 8 y 9 de satisfacción un 16%; por último en el grado 10 de satisfacción 40 estudiantes con un 54% sostiene que está totalmente de acuerdo. Volviendo la mirada hacia la pre-encuesta un 57% argumenta estar de acuerdo.

13. Pienso que aprendería fácilmente vocabulario nuevo a través de canciones.

Tabla No. 46: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	6	8%
2	1	1%
3	3	4%
4	3	4%
5	6	8%
6	4	8%
7	2	3%
8	4	5%
9	6	8%
10	39	53%
Total	74	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

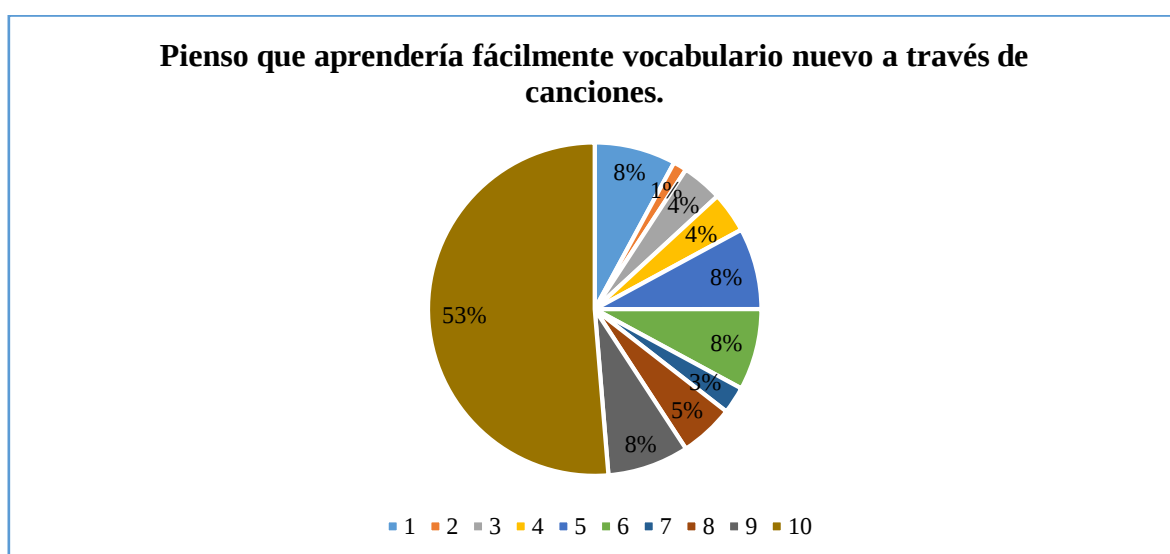


Gráfico No. 43: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

La situación descrita presenta que en la afirmación *pienso que aprendería fácilmente vocabulario nuevo a través de canciones*, en el caso del grado 1 de satisfacción existe un 8% que da a conocer estar totalmente en desacuerdo; sobre el grado 2 y 3 de satisfacción un 5%; por otra parte en el grado 4 y 5 de satisfacción un 12%; así pues en el grado 6 y 7 de satisfacción un 11%; por su parte el grado 8 y 9 de satisfacción un 14%; finalmente en el grado 10 de satisfacción un 52% menciona que está totalmente de acuerdo. Los resultados del pre-cuestionario indican que un 57% está de acuerdo.

14. ¿Cómo considera que son los contenidos de la asignatura de inglés? (Por favor, marque tantas opciones como considere oportunas).

Tabla No. 47: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Nro	Opciones		Porcentaje
1	Temas interesantes	23	26%
2	Son tediosos	6	7%
3	Son complicados pero merecen la pena	41	46%
4	Son divertidos	4	4%
5	Me hacen pensar	16	18%
	Total:	90	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

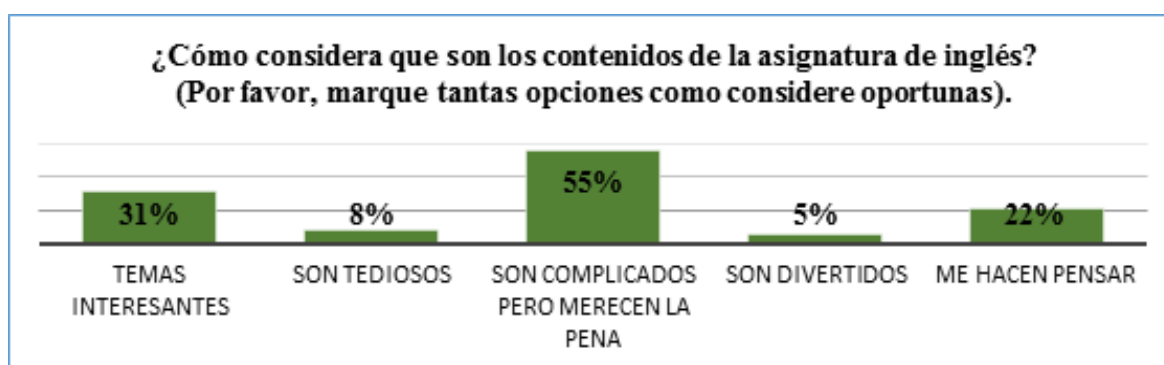


Gráfico No. 44: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Según la investigación realizada, un 55% de educandos manifiesta que los contenidos son complicados pero merecen la pena; un 31% dicen que son temas interesantes; también el 22% dice que los temas le hacen pensar; mientras que un 8% indica que los contenidos de la asignatura de inglés son tediosos; por otra parte un 5% describe que los contenidos son divertidos.

15. ¿Cuál es su nivel de satisfacción general con esta asignatura?

Tabla No. 48: Resultados de la post-encuesta en el grupo control

Nro	Opciones		Porcentaje
1	Muy satisfecho	18	24%
2	Satisfecho	22	30%
3	Ni satisfecho ni insatisfecho	26	35%
4	Insatisfecho	2	3%
5	Muy insatisfecho	6	8%
	Total:	74	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

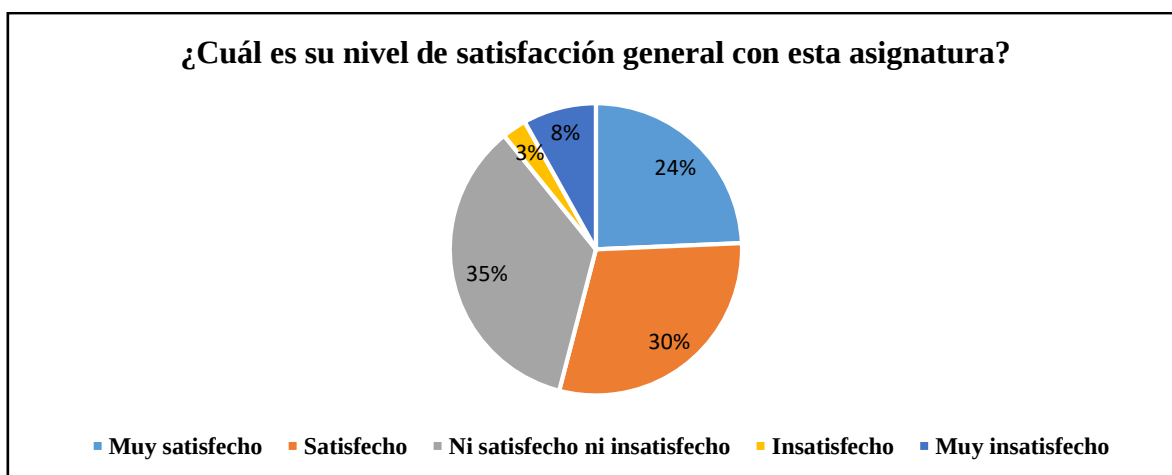


Gráfico No. 45: Resultados de la post-encuesta en el grupo control
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Dentro de esta investigación un 35% da a conocer que no se siente ni satisfecho ni insatisfecho en la asignatura de inglés; así se ha verificado que un 30% está satisfecho; se tiene que un 24% se siente muy satisfecho; por consiguiente un 8% se siente muy insatisfecho; evidentemente un 2% se siente insatisfecho con la asignatura de inglés.

16. ¿Tiene alguna sugerencia de mejora para las actividades de la asignatura de inglés?

Por parte del grupo control se obtienen las siguientes sugerencias: poner música para aprender los verbos en inglés, hacer trabajos en grupo, hacer dibujos, que haya dinámicas para poder aprender mejor, se debería realizar juegos para aprender más sobre el tema, hacer las cosas con español e inglés, hacer interesante la clase con juegos, con canciones, hacer actividades creativas y divertidas, que se dicten temas más avanzados, salir como los otros grados, hacer actividades grupales, aprender con películas, hacer manualidades, tener clases de inglés usando las computadoras.

5.6 ANÁLISIS DEL INSTRUMENTO APLICADO AL GRUPO EXPERIMENTAL: RESULTADOS DE LA POST-ENCUESTA.

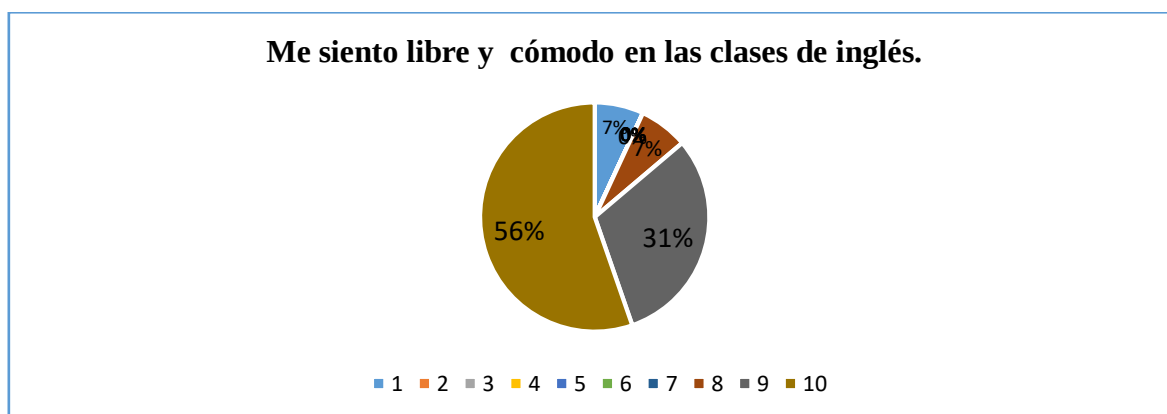
1. Me siento libre y cómodo en las clases de inglés.

Tabla No. 49: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	5	7%
2	0	0%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
6	0	0%
7	0	0%
8	5	7%
9	22	31%
10	40	56%
Total	72	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra



Gráfico

No. 46: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

En cuanto a la primera afirmación *me siento libre y cómodo en las clases de inglés*, sumando el grado 9 y 10 se presenta un alto porcentaje de estudiantes que corresponde al 87%, que está totalmente de acuerdo, por otro lado el resultado del pre-cuestionario muestra un 35%, que está totalmente en desacuerdo. En otras palabras el filtro afectivo en los educandos se considera está bajo y este ayuda a un adecuado aprendizaje. Se puede establecer que en el grado 1 de satisfacción 5 estudiantes que pertenecen al 7% señala que está totalmente en desacuerdo, siendo el último un porcentaje mínimo para el total de la población estudiada.

2. Me he sentido con entusiasmo en las clases de inglés.

Tabla No. 50: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	6	8%
2	0	0%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
6	0	0%
7	0	0%
8	0	0%
9	22	31%
10	44	61%
Total	72	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

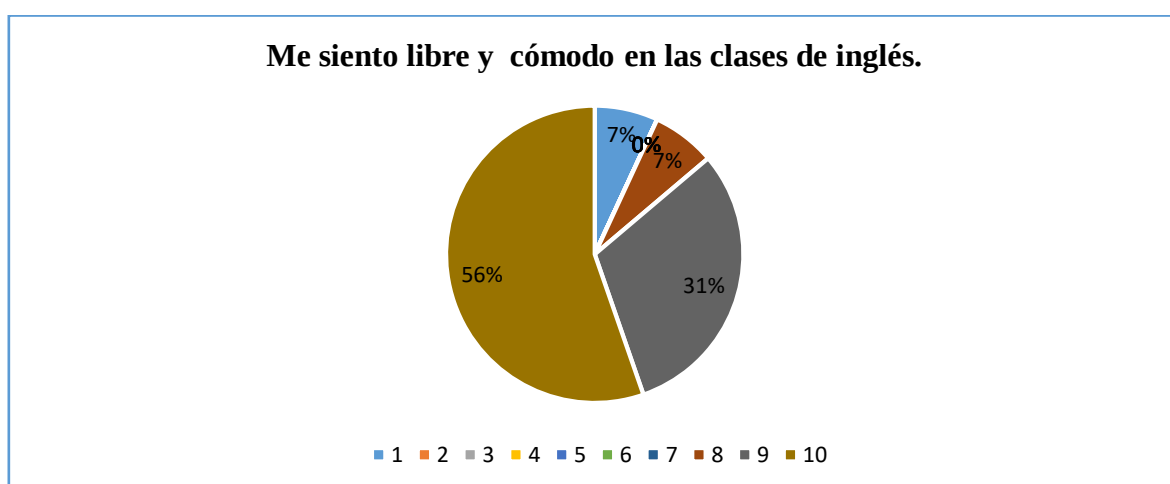


Gráfico No. 47: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

En el caso de la segunda afirmación, las evidencias de esta investigación muestran datos de un alto porcentaje de educandos que corresponde al 92%, que está totalmente de acuerdo con la afirmación, *me he sentido con entusiasmo en las clases de inglés*. Es decir el filtro afectivo ha bajado considerablemente en los educandos. Se establece en el grado 1 de satisfacción 6 estudiantes con un 8% que señala estar totalmente en desacuerdo, frente al pre-cuestionario donde se obtuvo un 39% que afirmó estar en desacuerdo.

3. Me he sentido aburrido en las clases de inglés.

Tabla No. 51: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	35	63%
2	17	24%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
6	0	0%
7	0	0%
8	0	0%
9	10	7%
10	10	7%
Total	72	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

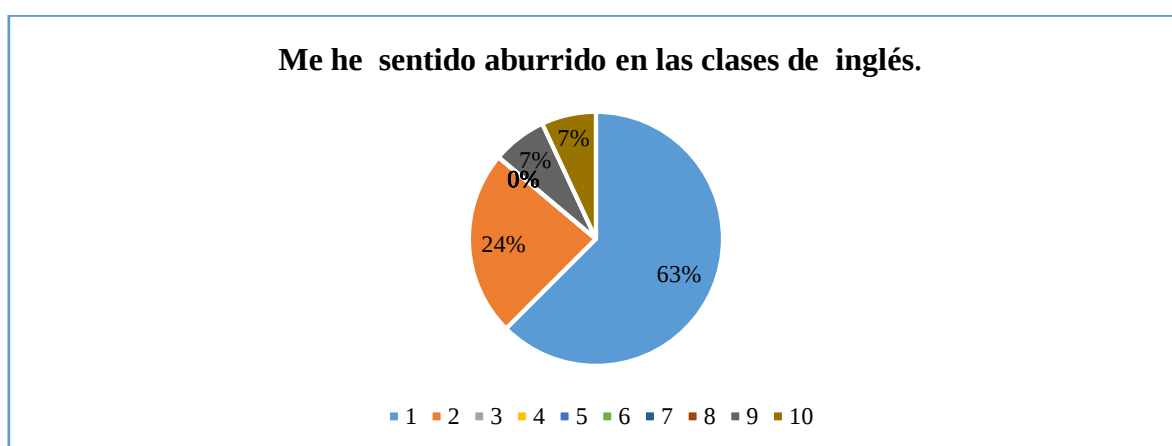


Gráfico No. 48: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Según este estudio en la tercera afirmación se ha verificado que un 86% de educandos que es más de la mitad está totalmente en desacuerdo con la afirmación me he sentido aburrido en las clases de inglés, volviendo la mirada hacia el pre-cuestionario un 24% afirmó estar totalmente en desacuerdo. Como consecuencia de la aplicación de las estrategias didácticas los estudiantes se muestran más entusiastas en la clase de inglés ya que se desarrolló en forma dinámica e interactiva las diferentes actividades propuestas. Por último en el grado 1 de satisfacción un 14% señala que está totalmente en desacuerdo.

4. Me he sentido confundido en las clases de inglés.

Tabla No. 52: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	27	38%
2	18	25%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
6	0	0%
7	0	0%
8	0	0%
9	17	24%
10	10	14%
Total	72	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

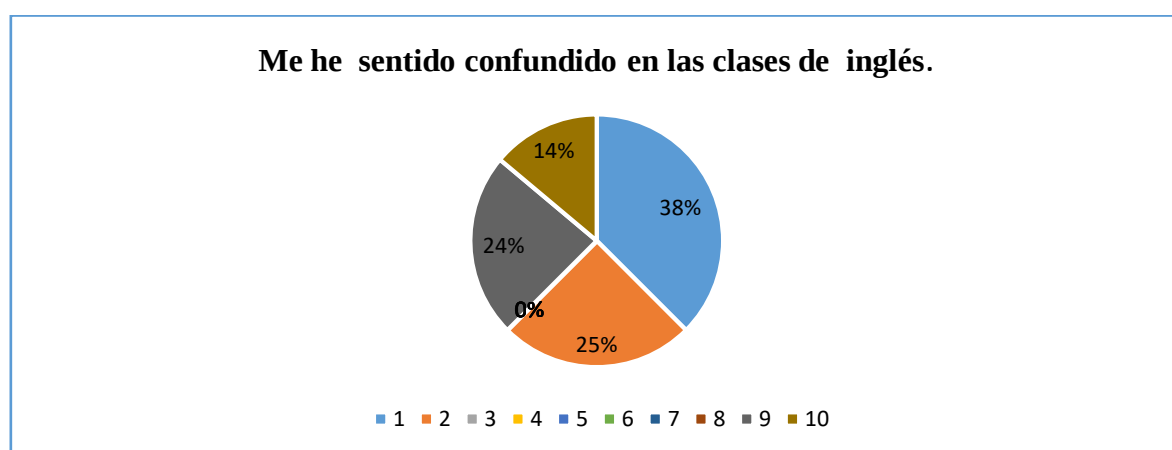


Gráfico No. 49: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Es evidente que en la afirmación, *me he sentido confundido en las clases de inglés* un 63% señala que está totalmente en desacuerdo; mientras que en el grado 9 y 10 de satisfacción 27 estudiantes con un 38% afirma que está totalmente de acuerdo. Es importante decir que en el resultado del pre-cuestionario un 24% afirmó estar totalmente en desacuerdo.

5. Me he sentido con miedo en las clases de inglés.

Tabla No. 53: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	53	74%
2	8	11%
3	0	0%
4	1	0%
5	0	0%
6	0	0%
7	0	0%
8	0	0%
9	0	0%
10	10	14%
Total	72	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

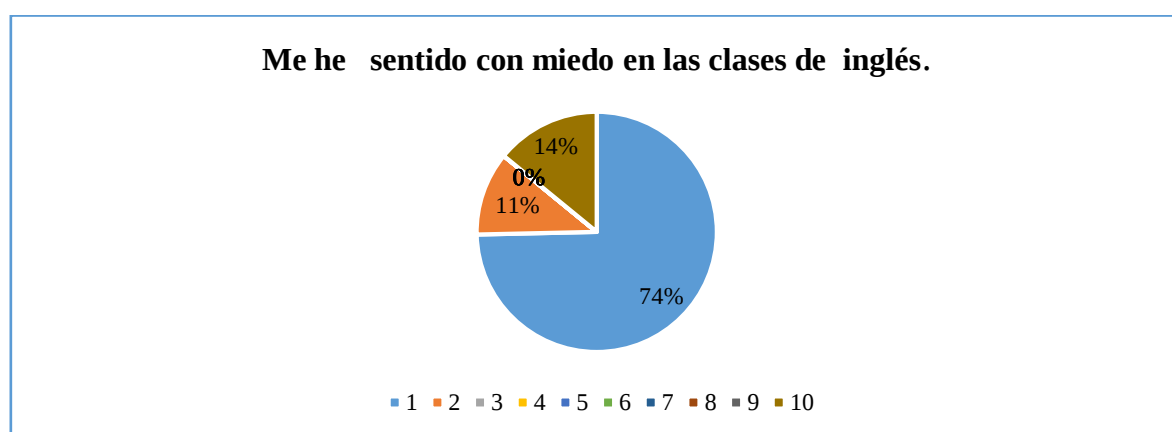


Gráfico No. 50: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Los caracteres enumerados de la afirmación *me he sentido con miedo en las clases de inglés* muestran que un 85% de educandos está totalmente en desacuerdo. Mientras que en los resultados del pre-cuestionario se obtuvo un 22% en desacuerdo. Demostrando así que el uso de material didáctico interactivo ayuda al educando a sentirse más confiado en las clases de inglés. En el análisis de la encuesta para el grado 10 de satisfacción un 14% considera que están totalmente de acuerdo.

6. Me he sentido nervioso en las clases de inglés.

Tabla No. 54: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	41	57%
2	15	21%
3	0	0%
4	0	0%
5	1	0%
6	0	0%
7	0	0%
8	0	0%
9	0	0%
10	15	21%
Total	72	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

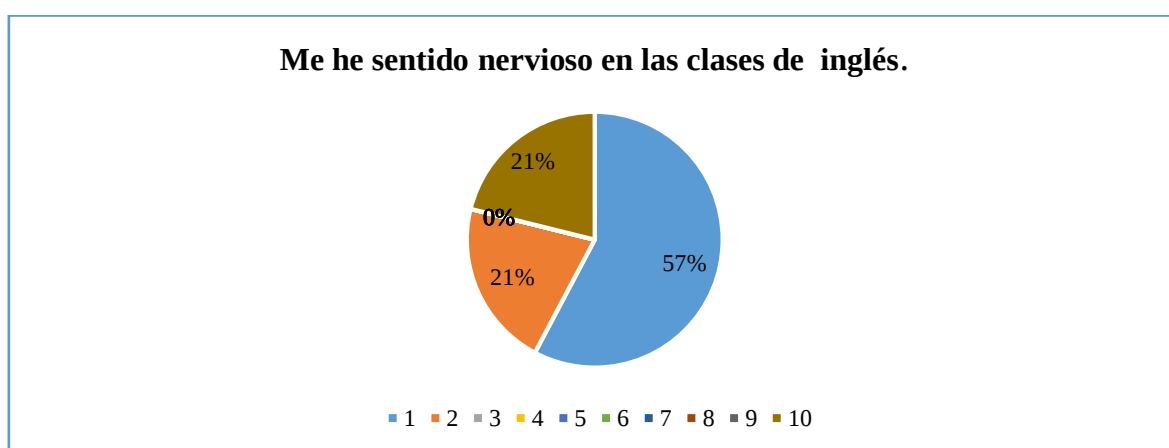


Gráfico No. 51: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra.

Análisis e interpretación

De allí, en atención a la problemática expuesta, un 78% de educandos, está totalmente en desacuerdo con la afirmación *me he sentido nervioso en las clases de inglés*, se establece 15 estudiantes que en el grado 10 de satisfacción que representa un 21%. Llama la atención que en el pre-cuestionario un 26% señalaron estar en desacuerdo. Por tal efecto se obtuvo una considerable diferencia entre los resultados iniciales y finales.

7. Me he sentido frustrado en las clases de inglés.

Tabla No. 55: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	44	61%
2	11	15%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
6	1	1%
7	0	0%
8	0	0%
9	9	13%
10	7	10%
Total	72	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

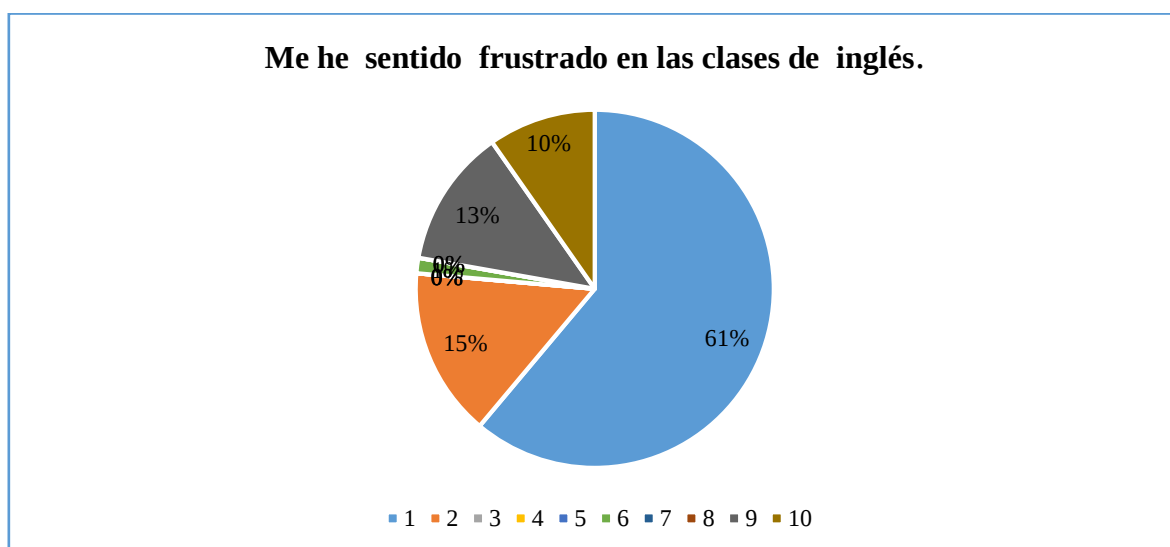


Gráfico No. 52: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

En esta generalización, un alto porcentaje de estudiantes con un 76%, está totalmente en desacuerdo con la afirmación *me he sentido frustrado en las clases de inglés*. Se interpreta que 16 estudiantes se ubican en el grado 9 y 10 de satisfacción con un 22%. Sobre los resultados del pre-cuestionario se obtuvo un 19% en desacuerdo.

8. Mi profesor ha ayudado a sentirme confiado y he podido aprender más en las clases de inglés.

Tabla No. 56: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	3	4%
2	2	3%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
6	0	0%
7	0	0%
8	0	0%
9	17	24%
10	50	69%
Total	72	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

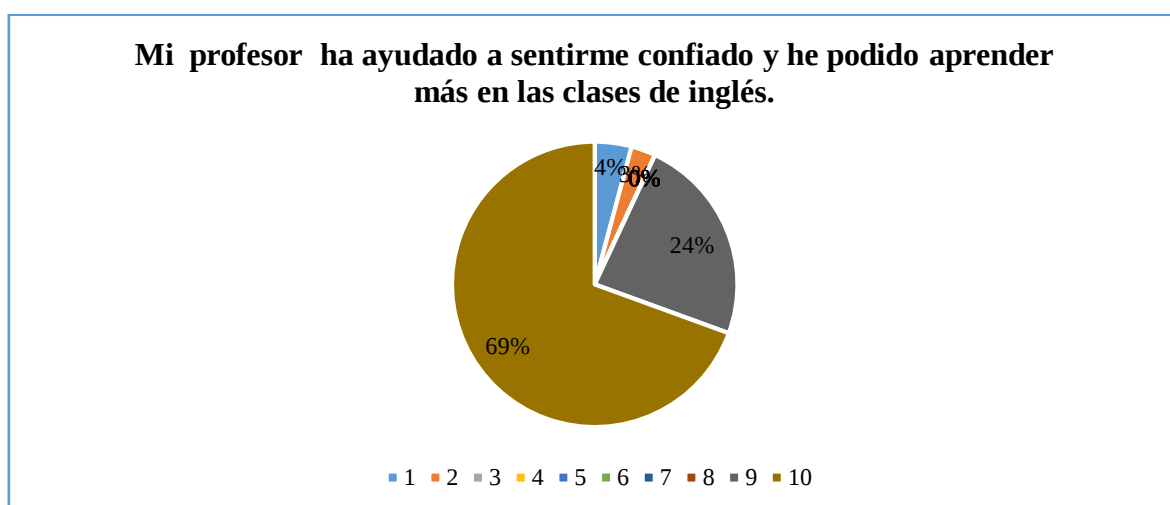


Gráfico No. 53: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

En esta perspectiva, un alto porcentaje de estudiantes que corresponde al 93% está totalmente de acuerdo con la afirmación *mi profesor ha ayudado a sentirme confiado y he podido aprender más en las clases de inglés*, dentro de los resultados del pre-cuestionario se obtuvo un 50%. Por lo tanto con el desarrollo de las estrategias didácticas para bajar el filtro afectivo en los educandos se logra un adecuado aprendizaje con la confianza del educando hacia el educador.

9. Me he avergonzado al ser corregido por el docente de la asignatura de inglés.

Tabla No. 57: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	40	56%
2	5	7%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
6	0	0%
7	0	0%
8	0	0%
9	10	14%
10	17	24%
Total	72	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

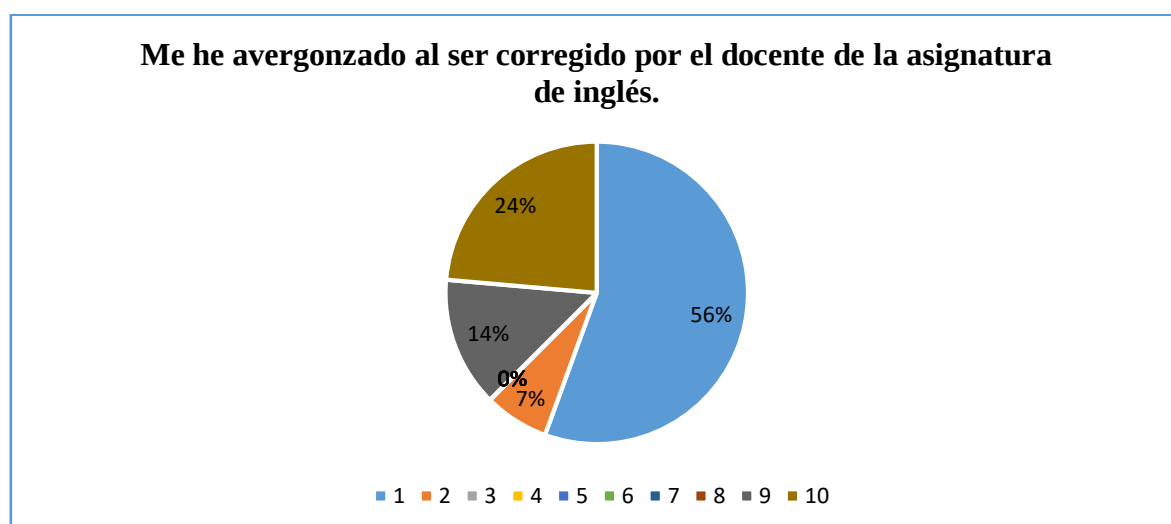


Gráfico No. 54: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

En cuanto a la afirmación *me he avergonzado al ser corregido por el docente de la asignatura de inglés*. Se analiza en el grado 1 y 2 de satisfacción existe un 63% que señala estar totalmente en desacuerdo; así pues en el grado 9 y 10 de satisfacción un 38% describe que está totalmente de acuerdo. Resulta interesante que en el pre-cuestionario un alto porcentaje de estudiantes que corresponde al 28% afirmó estar en desacuerdo.

10. Las actividades de la asignatura de inglés son creativas e interesantes.

Tabla No. 58: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	3	4%
2	1	1%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
6	0	0%
7	0	0%
8	0	0%
9	12	17%
10	56	78%
Total	72	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

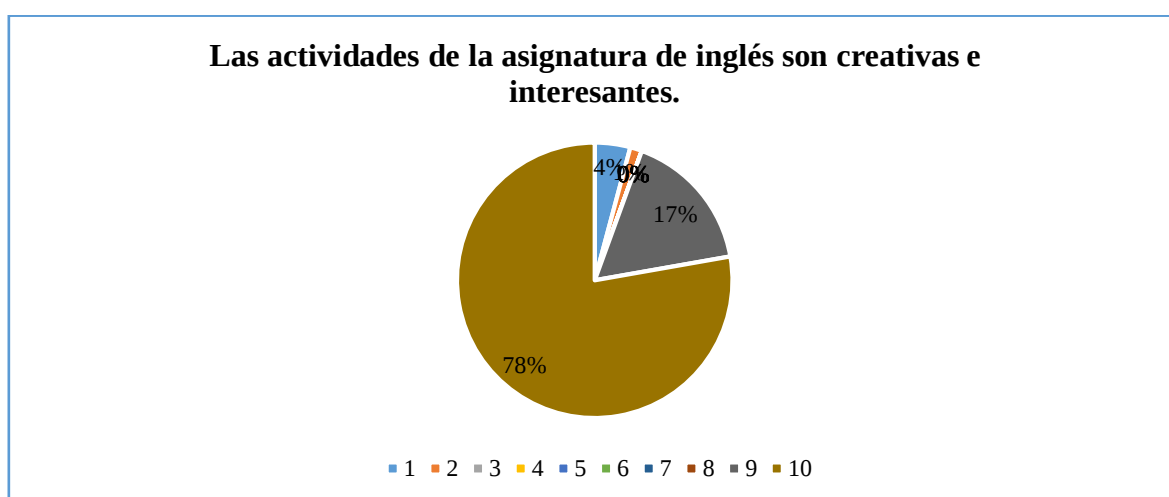


Gráfico No. 55: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Dentro de este marco más de la mitad de educandos con un 95% está totalmente de acuerdo con la afirmación *las actividades de la asignatura de inglés son creativas e interesantes*. Las reflexiones del pre-cuestionario mostraron a un 13% de acuerdo. Mostrando así que las 23 estrategias didácticas aplicadas durante el año lectivo 2017-2018 dieron resultado en cuanto a reducir el filtro afectivo en los educandos. En cuanto al grado 1 de satisfacción un 5% argumenta que está totalmente en desacuerdo.

11. Siento que aprendo mejor a través de juegos, películas, música, entre otras actividades.

Tabla No. 59: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	3	4%
2	0	0%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
6	0	0%
7	0	0%
8	0	0%
9	1	1%
10	68	94%
Total	72	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

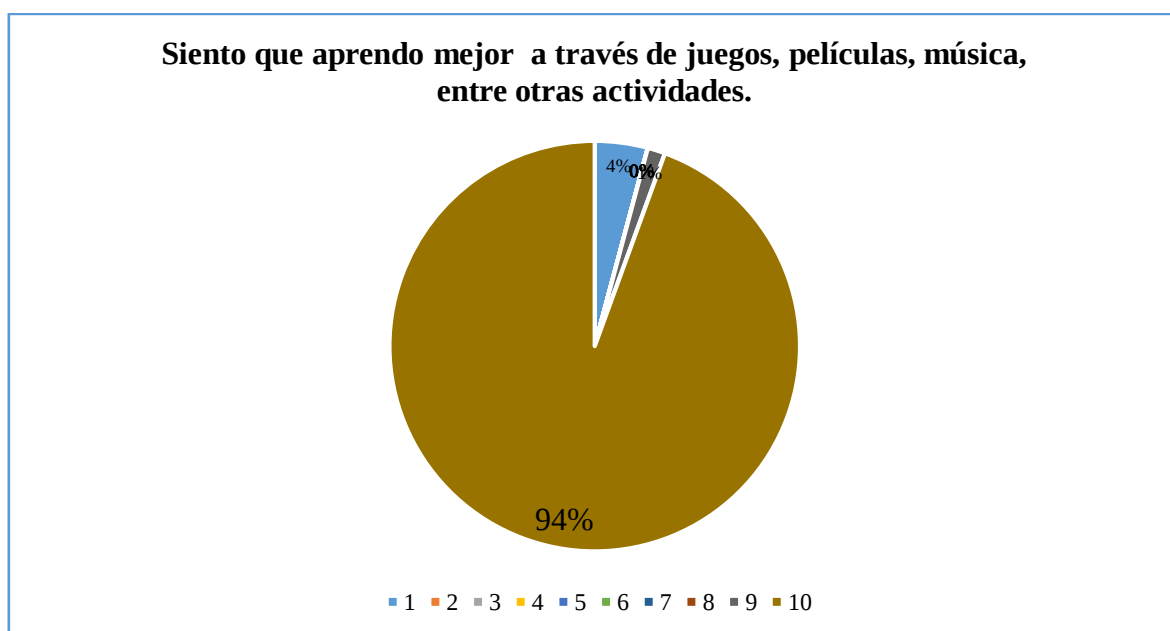


Gráfico No. 56: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Siendo las cosas así, resulta claro, observar que un 96% de educandos está totalmente de acuerdo con la afirmación, *siento que aprendo mejor a través de juegos, películas, música, entre otras actividades*. En los resultados del pre-cuestionario un 75% dijo estar de acuerdo. Sin duda para los educandos la mejor manera de aprender es con la aplicación de juegos y actividades interesantes. Ahora bien en el grado 1 de satisfacción 3 estudiantes que pertenecen al 4% señala que está totalmente en desacuerdo.

12. Me siento motivado al aprender el idioma inglés a través de juegos.

Tabla No. 60: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	2	3%
2	2	3%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
6	0	0%
7	0	0%
8	0	0%
9	5	7%
10	63	88%
Total	72	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

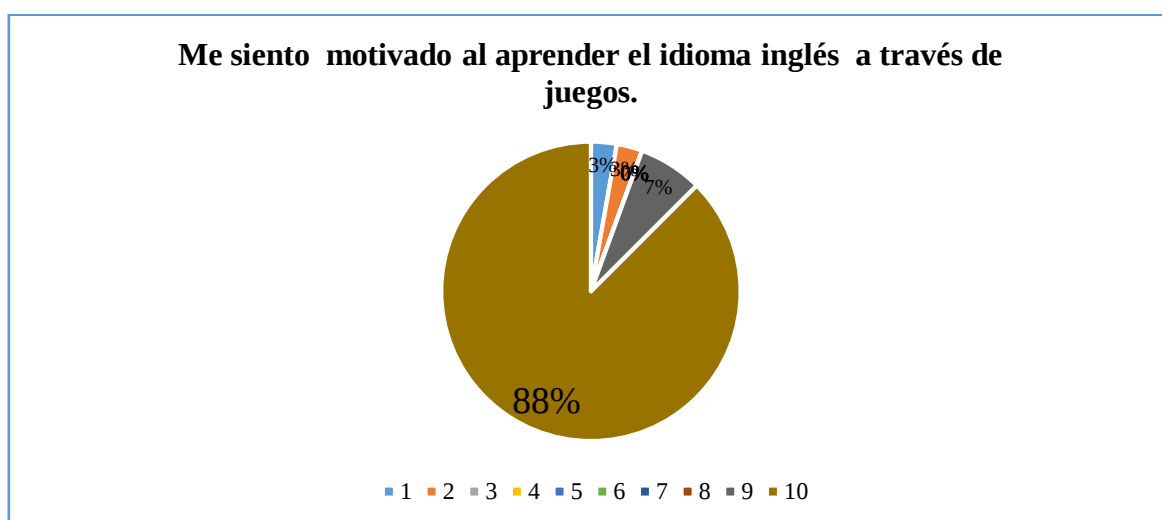


Gráfico No. 57: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

En este sentido se comprende, que más de la mitad de estudiantes que corresponde al 94%, está totalmente de acuerdo con la afirmación *me siento motivado al aprender el idioma inglés a través de juegos*. Por otro lado, en el pre-cuestionario un 67% señaló estar de acuerdo. Sobre la base de las ideas expuestas se obtiene que la motivación es fundamental en el proceso de adquisición de un idioma extranjero. Así, en el grado 1 y 2 de satisfacción 4 estudiantes que pertenecen al 6% señalan que están totalmente en desacuerdo.

13. Pienso que aprendería fácilmente vocabulario nuevo a través de canciones.

Tabla No. 61: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Grado de satisfacción	Número de estudiantes	Porcentaje
1	5	7%
2	4	6%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
6	0	0%
7	0	0%
8	0	0%
9	4	6%
10	59	82%
Total	72	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

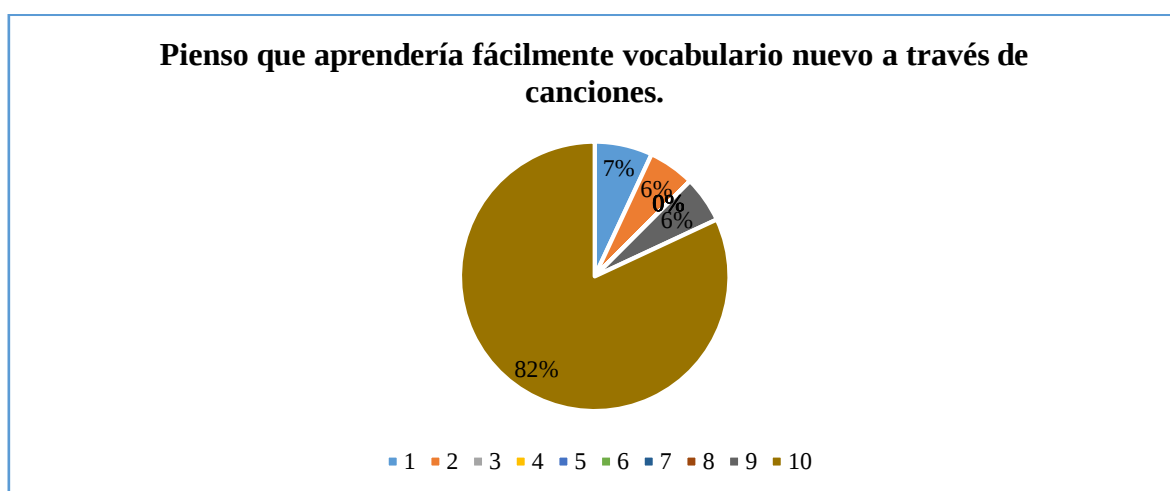


Gráfico No. 58: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

El análisis precedente de la afirmación, *pienso que aprendería fácilmente vocabulario nuevo a través de canciones* muestra un alto porcentaje de estudiantes que corresponde al 88%, que es más de la mitad de encuestados que están totalmente de acuerdo. Por su parte, en el grado 1 y 2 de satisfacción 9 estudiantes que pertenece al 13% señalan que están totalmente en desacuerdo. Resulta así mismo interesante decir que en el pre-cuestionario un 78% de educandos afirmó estar de acuerdo.

14. ¿Cómo considera que son los contenidos de la asignatura de inglés? (Por favor, marque tantas opciones como considere oportunas).

Tabla No. 62: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Nro	Opciones		Porcentaje
1	Temas interesantes	28	29%
2	Son tediosos	2	2%
3	Son complicados pero merecen la pena	15	15%
4	Son divertidos	47	48%
5	Me hacen pensar	5	5%
	Total:	97	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

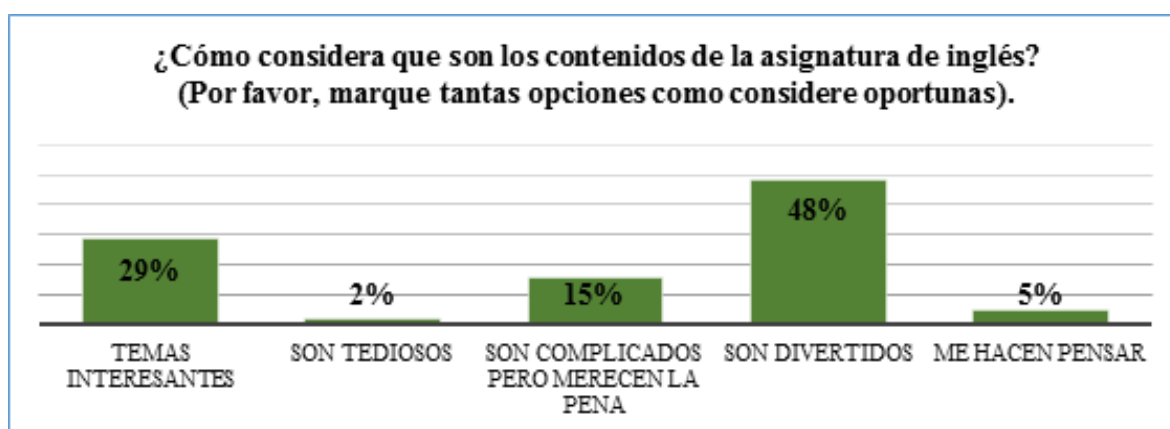


Gráfico No. 59: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Según la investigación realizada en el post-cuestionario, un 48% de educandos manifiesta que los contenidos son divertidos; por otro lado un 29% dice que son temas interesantes; mientras que un 15% indica que los contenidos son complicados, pero merecen la pena; un 5% da a conocer que los contenidos de la asignatura de inglés le hacen pensar; por otra parte, un 2% describe que los contenidos son tediosos. En cuanto al pre-cuestionario un 27% de educandos manifiesta que los contenidos son complicados pero merecen la pena; por otro lado un 24% de estudiantes afirma que los contenidos de la asignatura de inglés le hacen pensar; también un 24% dice que son temas interesantes; mientras que un 22% indica que

los contenidos de la asignatura de inglés son divertidos; por otra parte el 3% describe que los contenidos son tediosos.

Sobre la base de esta investigación, un alto porcentaje de estudiantes con un 48% afirma que los contenidos de la asignatura de inglés son divertidos, a diferencia del 22% de la prueba inicial.

15. ¿Cuál es su nivel de satisfacción general con esta asignatura?

Tabla No. 63: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental

Nro	Opciones		Porcentaje
1	Muy satisfecho	36	50%
2	Satisfecho	27	38%
3	Ni satisfecho ni insatisfecho	9	13%
4	Insatisfecho	0	0%
5	Muy insatisfecho	0	0%
	Total:	72	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

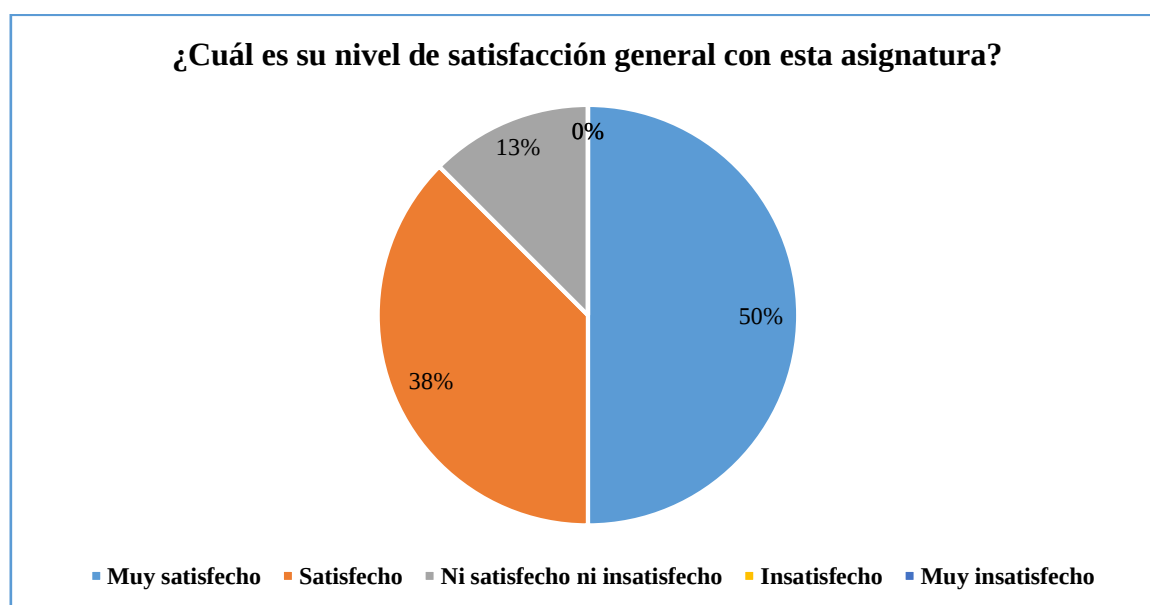


Gráfico No. 60: Resultados de la post-encuesta en el grupo experimental.

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Dentro de esta investigación un 50% da a conocer que está muy satisfecho en cuanto a la signatura de inglés; así se ha verificado que un 38% se siente satisfecho; un 13% se siente ni

satisfecho ni insatisfecho; por consiguiente; un 0% se siente insatisfecho; evidentemente el 0% se siente muy insatisfecho con la asignatura de inglés. Mientras que en los resultados del pre-cuestionario un 15% señaló estar muy satisfecho.

16. ¿Tiene alguna sugerencia de mejora para las actividades de la asignatura de inglés?

Después de haber aplicado las estrategias didácticas para reducir el filtro afectivo del idioma inglés se tiene las siguientes sugerencias por parte de los educandos del noveno año EGB correspondiente al grupo experimental: seguir haciendo las actividades como los juegos, escuchar música, ver películas, jugar en el patio con el libro, juegos como del WhatsApp, seguir haciendo diálogos e inglés entre los compañeros, jugar en todas las clases, seguir con las dinámicas, continuar con las actividades de las imágenes, hacer más actividades como las competencias de palabras en inglés, que se utilice el español cuando no entienda una palabra, cortometrajes en inglés, bailar, conversar de lo aprendido en clase y seguir con las actividades más allá de la hoja y el esferográfico.

5.7 ANÁLISIS DE LA POST-PRUEBA NIVEL A1 SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: RESULTADOS GRUPO CONTROL.

A continuación se muestran los resultados de la prueba nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas aplicado a los estudiantes del grupo control.

Tabla No. 64: Resultados de la post-prueba en el grupo control

Post-prueba en el Grupo Control	
Nro. Estudiantes	74
Nro. Preguntas correctas	769
Nro. Preguntas incorrectas	2191
Promedio total	2,67
Valor máximo	6,11
Valor mínimo	0,00
Mediana	2,64
Moda	3,06

Fuente: Prueba aplicada a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica.

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Como resultado de las 40 preguntas aplicadas a 74 estudiantes de noveno año de EGB de los paralelos “C y D”, durante la última semana del mes de diciembre del año lectivo 2017-

2018. Se identifica en la media aritmética o promedio ($\bar{x}$) un 2,67; por otro lado el valor máximo (Max) es de 6,11; en cuanto al valor mínimo (Min) es de 0,00; mientras que en la moda (Mo) se logra un 3.06; por otro lado en la mediana (Me) se consigue un 2,64.

Los resultados de la investigación muestran que el promedio general de la pre-prueba en el grupo control es de 2,53 a diferencia de la post-prueba con un 2,67. Llegando a la conclusión que tanto al inicio como al final del estudio investigativo los resultados son casi los mismos. (Ver resultados finales en la tabla no. 70)

5.8 ANÁLISIS DE LA POST-PRUEBA NIVEL A1 SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: RESULTADOS GRUPO EXPERIMENTAL.

A continuación se muestran los resultados de la prueba nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas aplicado a los estudiantes del grupo experimental.

Tabla No. 65: Resultados de la post-prueba en el grupo experimental

Post-prueba en el Grupo Experimental	
Nro. Estudiantes	72
Nro. Preguntas correctas	1639
Nro. Preguntas incorrectas	1241
Promedio total	5,69
Valor máximo	9,17
Valor mínimo	0,00
Mediana	5,63
Moda	4,58

Fuente: Prueba aplicada a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Análisis e interpretación

Dentro de este marco investigativo y con un total de 40 preguntas aplicadas a 72 estudiantes de noveno año de EGB de los paralelos “A y B”, durante la primera semana del mes de enero del año lectivo 2017-2018, se presenta un promedio ($\bar{x}$) de 5,69. Por otro lado, el valor máximo (Max) es de 9,17; mientras que el valor mínimo (Min) es de 0,00; en cuanto a la moda (Mo) se logra un 4,58; por otro lado en la mediana (Me) consigue un 5,63.

Los resultados de este proceso investigativo dan a conocer que el promedio general de la pre-prueba en el grupo experimental es de 2,24, de estas evidencias se obtiene un 5,69 en los resultados de la post-prueba. De este modo se llega a la conclusión que la aplicación de las estrategias didácticas ayudan de manera significativa al proceso de enseñanza aprendizaje, mostrando al final del estudio investigativo una diferencia de 3,45 puntos.

(Ver resultados finales en la tabla no. 71)

5.9 ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA APLICADA A LOS DOCENTES DEL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA.

Una vez que se han obtenido los resultados respecto a la entrevista realizada a tres docentes que imparten la asignatura de lengua extranjera, en 8^{vos} años de EGB, 10^{mos} años de EGB, 1^{ros} años de BGU, 2^{dos} años de BGU y 3^{ros} años de BGU, durante el año lectivo 2017-2018, se obtiene los siguientes resultados.

ENTREVISTA SOBRE EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Lugar y fecha de la entrevista: Machachi, miércoles 03 de Enero del 2018

Hora de la entrevista: 16:10 pm

1. ¿Cómo considera que es el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés?

La docente del nivel básica superior manifiesta que es aceptable, ya que el aprendizaje de este idioma requiere de la aplicación de muchas estrategias por el hecho que es una lengua diferente a la nuestra, hay recursos que como educadora ha tratado de aplicar, sin embargo consolidar los conocimientos del idioma es difícil por el contexto educativo.

De igual manera la docente del nivel superior da a conocer que el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés es complejo pero a la vez flexible ya que tiene como objetivo enfocar al estudiante en la adquisición de un nuevo idioma englobando las 4 habilidades que requiere el mismo.

Por otro lado la docente que trabaja con el nivel bachillerato segundo y tercero plantea que el aprendizaje del idioma extranjero es muy importante, pero hay algunas debilidades como: poca dedicación de los educandos para cumplir sus tareas, desinterés del padre de familia para que mejoren el crecimiento académico de sus hijos y la falta de material didáctico en la Institución.

2. ¿Cree usted que la interacción docente y estudiante es importante en el aprendizaje de una lengua extranjera? ¿Por qué?

La primera docente menciona que es muy importante porque a través de la interacción se puede fortalecer los conocimientos adquiridos durante la hora de clase, y sobre todo permitir al educando expresar sus propias ideas en un idioma diferente al de ellos.

La segunda docente afirma que la interacción es muy importante ya que de esta manera el docente ayuda al estudiante en la adquisición de un nuevo conocimiento desarrollando las habilidades de idioma y sobre todo de los errores que el estudiante comete el docente pone más atención para ayudarlos a superarlos.

La tercera docente considera que la interacción es relevante, porque lo que se pretende es comunicarse, utilizando el idioma así como se hace con el idioma español.

3. ¿En qué forma las estrategias metodológicas y aspectos de la personalidad de un profesor pueden afectar el proceso de aprendizaje? ¿Por qué?

En primer lugar se describe aspectos que influyen en el proceso de aprendizaje, como la capacidad que debe tener un educador para despertar el interés en el educando y relacionar conocimiento con actividades de la vida diaria, para ello es necesario que el educador muestre seguridad, sea dinámico en las actividades que realice durante la hora de clase.

Después una docente postula que las estrategias metodológicas y la personalidad del docente afectan al estudiante en la parte motivacional, es decir si el educando está o no cómodo al escuchar solo inglés en la clase, para que se sienta halagado, motivado al aprender y compartir experiencias en el proceso, el educador debe estar también motivado.

Finalmente se argumenta una desmotivación en el aprendizaje, es decir, cuando se encuentran con educadores exigentes los educandos se sienten perdidos porque no tienen bases firmes en el aprendizaje del idioma y por eso hay que estar cada mes, cada año recordando temas gramaticales que ya han estudiado.

4. ¿Cree que es necesario el uso de material didáctico para el aprendizaje de un nuevo idioma? ¿Por qué?

Las docentes del área de inglés coinciden en que es sumamente importante el uso de material didáctico porque se interactúa con los educandos, pone en acción todos los sentidos para realizar cualquier tarea con este material, es pieza clave para despertar el interés del educando en el aprendizaje. Además el uso de material didáctico es necesario ya que el idioma es nuevo y los estudiantes muchas veces lo ven como algo que no podrán adquirir, pero si el docente aplica correctamente un material acorde al tema el estudiante se motivará y aprenderá. Pero esto también depende del estado del ánimo del estudiante y su entorno para aprender hay que motivar cada vez que sea necesario.

5. ¿En la hora de clase de la asignatura de inglés que material didáctico utiliza?

Las docentes entrevistadas utilizan materiales didácticos como: tarjetas con imágenes, objetos reales, revistas, posters, audios del libro, carteles, tarjetas, audios en inglés, hojas de trabajo, videos, diccionario en el celular o físico, cromos, hojas de trabajo y periódicos.

6. ¿Piensa usted que en la enseñanza de la lengua extranjera las actividades de la asignatura de inglés son creativas e interesantes? ¿Por qué?

En cuanto a la docente del nivel básica superior declara que, sí, porque depende del educador y como lo aplica las estrategias durante la clase, por ello es importante tener ya una planificación o adecuar las actividades de cada unidad que se van a desarrollar en el aula, adaptándolas a las necesidades del grupo de trabajo

A este respecto la segunda docente expresa que las actividades deben ser más creativas e interesantes para que haya interacción. El estudiante es el protagonista de su aprendizaje y él debe practicar el idioma dentro y fuera de clase pero mucho de esto depende del deseo de aprender un nuevo idioma.

Por otro lado se sostiene que son interesantes pero extensas. Por ejemplo en un ejercicio de ordenamiento, se pone en juego todo lo aprendido y si los estudiantes no incrementan constantemente el vocabulario, no dominan los tiempos gramaticales es imposible que estas actividades sean exitosas.

7. ¿Piensa usted que mejoraría el proceso de aprendizaje a través de juegos, películas, música, entre otras actividades? ¿Por qué?

Las docentes opinan que sin duda se lograría tener mayores resultados en el aprendizaje de una lengua extranjera, al hacer uso de estos recursos porque contribuyen al desarrollo de las habilidades requeridas del idioma de una forma más fácil y dinámica. Asimismo la tecnología juega un papel sumamente importante en el aprendizaje de un nuevo idioma y con certeza todas estas actividades son excelentes para adquirir un idioma y motivarse, en la actualidad, los adolescentes les gusta los juegos, películas, música y páginas de internet que están en inglés y son útiles para que ellos adquirieran nuevo vocabulario.

8. ¿Piensa usted que en la enseñanza de la lengua extranjera existe motivación en los estudiantes? ¿Por qué?

En cuanto a la motivación las docentes del área de inglés sostienen que debe ser proporcionada por el docente en cada clase inclusive con algo tan sencillo como un trabalenguas, sin embargo, hay que tomar en cuenta que la motivación es parte del estado de ánimo del estudiante y el docente debe actuar de motivador para que exista avances en los educandos ,sin embargo en la mayoría de actividades no hay esa predisposición por parte de los estudiantes, por el hecho de que algunos conocimientos no se puede aplicar en la vida diaria .

9. ¿Puede el entorno de enseñanza y aprendizaje afectar negativamente la adquisición de conocimiento de una lengua extranjera? ¿Por qué?

Las educadoras coinciden en que, si puede afectar un ambiente no adecuado porque los estudiantes deben sentirse cómodos y si en la Unidad Educativa se contara con un laboratorio de inglés sería mejor el aprendizaje ya que los estudiantes se encuentran rodeados de actividades diferentes en inglés, de esta manera los educandos mejorarían su conocimiento, además en un gran número de educandos no hay hábitos de estudio, ni responsabilidad por investigar profundamente lo aprendido en la clase.

CAPÍTULO VI CONCLUSIONES

En esta tesis se elaboró y aplicó estrategias didácticas para reducir el filtro afectivo en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, en los estudiantes del noveno Año de Educación General Básica, en la Unidad Educativa José Mejía Lequerica, de la Provincia de Pichincha, Cantón Mejía, Parroquia de Machachi, Cantón Mejía durante el año lectivo 2017-2018.

Resulta interesante hacer un contraste de este estudio “Estrategias didácticas para reducir el filtro afectivo” y tomando como base al estudio del marco referencial de los autores Valenzuela, Romero, Vidal y Philominraj (2016) “Factores que influyen en el aprendizaje del idioma inglés”. Lo más significativo es que en los dos estudios el efecto que tiene el educador sobre los estudiantes es ayudar a bajar el filtro afectivo, con la utilización de herramientas de apoyo, en este caso las estrategias didácticas desarrolladas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el conjunto de evidencias de los autores Mujica, Thomas y Mennella (2009) “La motivación y el rendimiento académico en estudiantes” y la presente investigación se obtiene, que la motivación abarca muchos aspectos pero en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje hace referencia a factores que incitan a los estudiantes a escuchar las explicaciones del docente, participar de forma activa en clase, realizar las actividades propuestas, estudiar con las técnicas adecuadas, investigar y experimentar, de manera constructiva y significativa. En definitiva, presentar una conducta motivadora para aprender, posibilita a cada educando la adquisición de una lengua extranjera.

De las evidencias anteriores García, Martínez e Inglés (2013) “La ansiedad en la población de estudiantes con éxito y fracaso escolar” y esta investigación científica, se establece que para alcanzar en los estudiantes un proceso satisfactorio e integral, es de vital importancia que no exista ansiedad dentro del aula de clase sino una motivación interna, innata o biológica.

Como conclusión el filtro afectivo en el grupo experimental bajó considerablemente, a continuación se hará un breve análisis de las preguntas más relevantes en cuanto a la encuesta aplicada a los educandos.

En cuanto a la afirmación *me siento libre y cómodo en las clases de inglés* en el pre-cuestionario para el grado 10 de afectividad se muestra un resultado de 19,44%, mientras que los resultados del post-cuestionario muestran un incremento al 55,56%. Con referencia a la afirmación *me he sentido con entusiasmo en las clases de inglés*, se obtiene un resultado favorable en la investigación ya que en el grado 10 de satisfacción el resultado inicial fue de un 20,83%, pero los resultados finales muestran un incremento al 61,11% de educandos que manifiestan estar totalmente de acuerdo.

Estos resultados revelan que las evidencias obtenidas en esta investigación dan como efecto en la afirmación *me he sentido aburrido en las clases de inglés*, al inicio del año lectivo 2017 – 2018, los novenos años EGB paralelos “A-B” responden al grado 1 de satisfacción con un 23,61%, por otro lado al final de esta investigación, afirma un 62,50% que está en desacuerdo.

Sobre la base de este proyecto investigativo resulta que en la afirmación *me he sentido confundido en las clases de inglés*, se consigue una diferencia de un 13,89% que

corresponde a estar totalmente en desacuerdo. Al comparar las evidencias en la afirmación *me he sentido nervioso en las clases de inglés*, se consigue una diferencia de un 30,55% que describe estar totalmente en desacuerdo.

Según este estudio para reducir el filtro afectivo en los educandos de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica. Sin duda en la afirmación *me he sentido frustrado en las clases de inglés* se puede observar una notable diferencia de un 41,67%, que argumenta estar totalmente en desacuerdo. Dentro de ese marco sobre la afirmación *mi profesor ha ayudado a sentirme confiado y he podido aprender más en las clases de inglés* el grupo experimental de 72 estudiantes revela estar totalmente de acuerdo con una diferencia de un 19,44%.

Sobre la validez de esta investigación y en base a la afirmación *me he avergonzado al ser corregido por el docente de la asignatura de inglés* se encuentra una diferencia de 28,78% de educandos que expresa estar totalmente desacuerdo. En consecuencia se obtiene un 77,78% de educandos en donde afirman que *las actividades de la asignatura de inglés son creativas e interesantes*, teniendo una total aceptación en cuanto a la aplicación de las estrategias didácticas.

Con referencia a la afirmación *siento que aprendo mejor a través de juegos, películas, música, entre otras actividades* en la primera semana de clases un 75% argumenta estar de acuerdo, sin embargo al finalizar este estudio un 94,44% enfatiza estar totalmente de acuerdo con la afirmación.

Teniendo en cuenta que en la investigación participaron 72 estudiantes se tiene que para la afirmación *me siento motivado al aprender el idioma inglés a través de juegos*, la gran mayoría de estudiantes respondieron de una forma afirmativa obteniendo un 87,50% de educandos que están totalmente de acuerdo.

La búsqueda de evidencias de esta propuesta investigativa muestra que al inicio del estudio los educandos sostienen que los contenidos de la asignatura de inglés son complicados pero merecen la pena, al final de la investigación debido a la aplicación de las estrategias didácticas para reducir el filtro afectivo en la enseñanza de un idioma extranjero la mayoría de estudiantes considera que los contenidos son divertidos.

En cuanto al grupo de control teniendo en cuenta que se trabajó sin la aplicación de las estrategias didácticas, los resultados de la pre-encuesta y post-encuesta no variaron significativamente como se puede observar en el análisis y resultados desarrollados en el capítulo V.

A continuación se detalla los datos más relevantes de la prueba nivel A1 aplicada a los educandos: en la pregunta “*Tony.....up early on Sunday mornings. a) is get sometimes; b)sometimes get; c)sometimes gets*” al inicio de la investigación se obtiene un total de 19 respuestas correctas, pero al final de la investigación se logra 61 aciertos de un total de 72 estudiantes. Por su parte en la pregunta “*At the moment he..... a) is sleeping; b) sleep; c) sleeping*”, en la pre-prueba se consigue 47 aciertos mientras que en la post-prueba se alcanza 63 respuestas positivas. Asimismo en la pregunta “*He.....to work. He’s ill in bed. a) can’t go; b) isn’t go; c) can’t to go*”, en la pre-prueba existe 12 aciertos, mientras que en la post-prueba 59 aciertos. Llama la atención que en la pregunta “*I’m going to see him. a) in; b) on; c) of*” se alcanza un total de 32 aciertos frente a 64. Sobre la base de la investigación aplicada en la pregunta “*Your idea is.....mine. a) more good than; b) better than; c) better that*”, hay 13 respuestas correctas frente a 57 aciertos. Finalmente el conjunto de evidencias de la pregunta “*.....very cloudy today. Let’s hope it doesn’t rain. a) they are; b) there are; c) it’s*”, muestra 28 aciertos frente a 66 puntos.

Como conclusión, el docente debe transmitir a sus estudiantes seguridad y confianza en sí mismos, consiguiendo que se sientan cómodos al utilizar la lengua extranjera, así como eliminar los sentimientos negativos o de frustración que puedan producirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, el docente debe analizar esas causas y combatirlas, motivando y fomentando el aprendizaje cooperativo en los educandos, creando y convirtiendo el aula de clases en un contexto comunicativo social.

Además, el educador debe de ser flexible, adaptándose al ritmo y características personales de los educandos para así poder contribuir a una educación integral en cada uno de los estudiantes.

CAPÍTULO VII RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

Con base en la investigación realizada, se sugiere las siguientes recomendaciones:

- Los docentes de otros años de educación básica pueden aplicar las estrategias didácticas para bajar el filtro afectivo en los educandos ya que de esta manera se logrará mayor motivación en todos los niveles de educación y a su vez un adecuado proceso de adquisición de un idioma extranjero.
- Por su parte el presente trabajo de investigación tuvo buena acogida, es por esta razón que, se recomienda a los docentes de lengua extranjera de todos los niveles de educación aplicar las estrategias dinámicas en cada clase. Por lo tanto se puede replicar la investigación hacia una población más grande.
- Se recomienda para futuras investigaciones tener en cuenta el contexto en el cual se va a desarrollar el trabajo de investigación, ya que para la estrategia didáctica WhatsApp, la mayoría de estudiantes no tienen un celular acorde a esta actividad.
- Se recomienda a los educadores que las planificaciones deben contener actividades como las desarrolladas en esta propuesta investigativa ya que facilitara el aprendizaje de los estudiantes, es decir ejercicios dinámicos. Adicionalmente a aquello, las actividades que se propongan deben ir de la mano con varios recursos didácticos, que permita una participación activa y continua por parte de los estudiantes.
- Se recomienda adoptar las estrategias didácticas para bajar el filtro afectivo del presente trabajo, como una guía en el mejoramiento del proceso de enseñanza - aprendizaje y sea aplicable tanto en la básica superior como a nivel de bachillerato, dependiendo de las necesidades o requerimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Álvarez, F., & Blanco, B. (2014). Estrategias para que la ansiedad no sea una barrera en el aprendizaje del inglés . *Universidad Nacional de Mar del Plata* , 1-15.
- Alcalde, N. (2011). Principales Métodos de Enseñanza de Lenguas . *volumen 6 año 2011*, 9-23.
- Arriaga, P., Ortega, M., Meza, G., & Huichan, F. (2006). Análisis Conceptual del Aprendizaje Observacional la Imitación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 87-102.
- Artavia, J. (2005). *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación*, <http://www.redalyc.org/html/447/44750208/>.
- Asher, J. (1960). *Aprender otro idioma a través de acciones*. San José: Editorial Sky Oaks.
- Ausbel, D. (1990). *Psicología Educativa*. México: Trillas. , 271-290.
- Ávila, K. (29 de Enero de 2010). *La Instrucción Guiada en la Motivación, Aprendizaje y Dominio del Idioma Inglés como Segunda Lengua a través de las Hojas de Trabajo basadas en el Método Kumon*. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Beghadid, H. (2003). *El enfoque comunicativo, una mejor guía. En la teoría, la evolución metodológica de la enseñanza de lenguas*, 112-120.
- Bialystok, E., & Ryan, B. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *The University of Hawaii at Manoa*, 129-157.
- Braun, E. (2005). Anxiety studies in foreign language learning. *Anuario N° 7 - Fac. de Cs. Humanas - UNLPam*, 245-250.
- Brown, D. (2000). Principles of Language Learning and Teaching fourth edition. New York, Pearson Education. En http://www.cuc.edu.ve/upc/PNFT/INGLES/Principles_of_Language_Learning_and_Teaching.pdf
- Bruner, J. (1966). Investigación sobre el desarrollo cognitivo. *España: Pablo del Río*. , 21-32.
- Bunnyman, S. (20 de Noviembre de 2017). *El aprendizaje no asociativo*. Obtenido de http://www.academia.edu/13256298/El_Aprendizaje_no_Asociativo
- Cadepe, M. (20 de Noviembre de 2017). *Actividades y estrategias para reducir el filtro afectivo*. Obtenido de https://prezi.com/nhzfw6-y1wj_/actividades-y-estrategias-para-reducir-el-filtro-afectivo-en/
- Cassany, D. (9 de Enero de 2018). *Filtro afectivo* . Obtenido de <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/programa/2008/03/09/filtro-afectivo-daniel-cassany/>
- Castilla, F. (1 de Enero de 2018). *La teoria del desarrollo cognitivo de Piaget* . Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5844/1/TFG-B.531.pdf>
- Carroll, J. B. (1986), «Second language», en DUXON, R. F. & STERNBERG, R. J. *Cognition and instruction*, Orlando, Academic Press.

- Casassus, J. (20 de Noviembre de 2017). *Aprendizajes, emociones y clima de aula*. Obtenido de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf
- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a Second Language or Foreign Language*. Boston: (ED) Heinle y Heinle.
- Chomsky, N. (1980). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. México : D. F: Siglo XXI.
- Coleman, D. (2005). *Inteligencia Emocional. Por qué es más importante el cociente intelectual*. Buenos Aires: FURESA.
- Coll, C. (1994). *Aprendizaje y Constructivismo*. Barcelona: Colección Biblioteca de Aula.
- Conejeros, M., & Rojas, J. (2010). A necessary value missing in Chilean higher education. *Perfiles educativos vol.32 no.129* .
- Conde, C. (24 de Agosto de 2017). *Tipos de Aprendizaje*. Obtenido de <http://www.pedagogia.es/tipos-de-aprendizaje/>
- Contreras, J. (1994). La didáctica y los proceso de enseñanza aprendizaje. *Enseñanza, currículum y profesorado*, 13-38.
- Contreras, O. (2012). Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe . *Rastros Rostros*, vol. 14, núm. 27, 123-124.
- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors - Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition. London: Reimpreso en J.C..Richards (Comp.)
- Cuadra, A., Veloso, C., Marambion, K., & Tapia, C. (2015). *Relación entre rasgos de personalidad y rendimiento académico en estudiantes*. *Interciencia*, vol. 40, núm. 1, 690-695.
- De la Caba, M. (1997). *Intervención educativa para la prevención y el. País Vasco: ervicio Editorial de la Universidad del País Vasco*.
- Delgado, M., & Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación*, 1-23.
- Dickinson, E. (1980). Investigación contemporánea en aprendizaje asociativo. *Revista científica*, 1-217.
- Durand, A., & Huertas, C. (2010). Motivation just to approve? Or for learning! Strategies of learning motivation for the students. *Tecnología Ciencia y Educación*, 5-14.
- Elbes. (19 de Noviembre de 2017). *Language Acquisition - Multilingual Comminucation*. Obtenido de <http://elbes.com/la-adquisicion-de-l2/adquisicion-vs-aprendizaje>
- Falagán, P. (2016). *La ansiedad como factor decisivo en el aprendizaje de una segunda lengua*.
- F. d. (2011). Adquisición o aprendizaje de la segunda lengua. *Temas para la educación- Revista digital para profesioales de la enseñanza*, 1-6.

- Fernandez, S. (2011). La autoevaluación como estrategia de parentizaje. *Revista de didáctica española*, 133-148.
- Garay, U., & Castaño, C. (2013). Using videoblog as a key tool for second language learning based on the affective factor. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación.*, 213-227.
- García, J., Martínez, M., & Inglés, C. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 63-76.
- Gass, S., & Selinker, L. (1983). *Second Language Acquisition*. . London: Lawrence Erlboaum.
- Getty. (4 de Diciembre de 2017). *elEconomista.es*. Obtenido de <http://www.economista.es/sociedad-eAm-mexico/noticias/6300012/12/14/Los-paises-de-Latinoamerica-con-mejor-nivel-de-ingles.html>
- Girón, A. (2006). La lengua como instrumento de aprendizaje escolar . *Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 1-12.
- Godoy, M. E., & Campoverde, B. J. (2016). Comparative analysis on affection as a motivator of teaching-learning process. *Sophia*, vol. 12, núm. 2-Universidad La Gran Colombia, 217-231.
- Gómez Ruiz, M. Á., Ibarra Sáiz, M. S., & Rodríguez Gómez, G. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 407-408.
- Gonzáles, G., Rentería, D., & Uranga, M. (2016). Strategies to develop teaching and learning interest a second foreign language. *Revista Ra-Ximhai. Sistema de Información Científica Redalyc*, 205-215.
- Gonzáles, R. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 53-68.
- González, G., Rentería, D., & Uranga, M. (2016). Strategies to develop teaching and learning interest a second foreign language. *RA XIMHAI*, 205-214.
- Gordón, A. (17 de Septiembre de 2017). *Latinoamericanos tienen bajo nivel de inglés y Ecuador no es la excepción*. Obtenido de <http://www.elcomercio.com/tendencias/ecuador-niveldeingles-latinoamerica-idiomos-educacion.html>
- Guerrero, T. (2009). Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materiales didácticos. *Educere* . La revista Venezolana de Educación., 317-325.
- Griggs, P. (19 de Noviembre de 2017). *Views on the acquisition and use of a second language*. Obtenido de A Relevance-Driven Model for Input Processing: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/librocodigo>
- Hernández, F. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas.*, 141-153.
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*. 4.ed. New York, Longman.

- Krashen, S. (1 de Enero de 1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Obtenido de http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Krashen, S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- Krashen and Terrell's "Natural Approach". Disponible en: www.stanford.edu/~kenro/LAU/ICLangLit/NaturalApproach.htm Accedido el 31 de Julio del 2017.
- Kaplan, D. E. (1987), «Applied linguistics: A search for insight», en R. B., *On the scope of applied linguistics*, Rowly, MA, Newbury House
- Latinjak, A. (2010). Aprendizaje implícito y explícito: Entre el hacer y el comprender. *Escuela Universitaria de la Salud y del Deporte.*, 59-85.
- Lee, J., & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. Indian: Bookmart Press.
- Linares, J. (9 de Noviembre de 2017). *El aprendizaje cooperativo*. Obtenido de <http://www.um.es/eespecial/inclusion/docs/AprenCoop.pdf>
- Lozanov, G. (1970). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach.
- López, R., Quesada, M., & Salas, J. (1 de Enero de 2009). *Factores sociales en el aprendizaje de un segundo idioma*.
- Maciques, E. (20 de Noviembre de 2017). Obtenido de http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacionlogo/aprendizaje_y_educacio1.pdf
- Martín, M. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. Tejuelo: Universidad de Extremadura. .
- Martínez, E. (20 de Noviembre de 2017). *Aprendizaje Colaborativo*. Obtenido de http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf
- Maturana, F. (1991). *El sentido de lo humano. Santiago de Chile. Dolmen*.
- Mayor, J. (1 de Julio de 2017). *Adquisición de una segunda lengua*. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf
- Mayora, P. (Agosto de 2016). *Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar: el caso de un colegio en Colima, México*. Colima, Guadalajara, Mexico: S/N.
- Mujica, A., Thomas, I., & Mennella, M. (2009). The relationship Between Motivation and Academic Performance in Foreign Languages Students (Relación entre la motivación y el rendimiento en estudiantes de lenguas extranjeras). *Revista Omnia*, 143-161.
- Mena, T. (2013). Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación. *Universidad de Oviedo*, 1-112.

- Meneses, G. (2007). El proceso de enseñanza- aprendizaje: el acto didáctico . *NTIC, Interacción y aprendizaje* , 31-65.
- Oller, J. (19 de Noviembre de 2017). *Principles and Practice Second Language Acquisition*. Obtenido de http://www.krashen.com/content/books/principle_and_practice.pdf
- Piaget, J. (1959). The language and thought of the child (Vol. 5). *Psychology Press*
- Paredes, S., Lozano, F., & Fernández, J. (2014). Uso del facebook para la socialización del aprendizaje de una segunda lengua en nivel medio superior. *Sinética Revista Electrónica de Educación*, 1-16.
- Pizarro, G., & Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras 48 (2010), ISSN 1409-424X* , 209-225.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez, C. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*, 1-12.
- Rodríguez, Z., Sanz, M., & Berenguer, M. (2012). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires*, 1-2.
- Rosales, M. (2012). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Asesment su impacto en la educación actual . *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* , 1-13.
- Ruiz, D., & érez, J. (2012). Aprendizaje experiencial, una herramienta estratégica en el desarrollo de competencias. *Universidad Militar Nueva Granada*, 1-69.
- Santos, E. (1 de Enero de 2014). Tesis Doctoral-Ansiedad y disposición a comunicarse en el aprendizaje del inglés como segunda lengua: Estudio de la influencias del modelo formativo (AICLE y enseñanza formal).Shütz, R.Stephen Krashen`s Theory of Second language Acquisition. 2002 Disponible en: <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Accesado el 31 de Julio del 2017.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje- Una perspectiva educativa*. México: Pearson.
- Serrano, C., & Adelaida, R. (2013). Depresión, ansiedad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 47-60.
- Soto, B. (11 de Noviembre de 2005). *Efoques para el Estudio de la Adquisición de una L2 como Lengua de Acogida. Su Evolución hacia un Modelo Descriptivo de Corte Pragmático*. Obtenido de <https://www.um.es/tonosdigital/znum10/estudios/R-Soto-ElMadkouri.htm>
- Stern,H. H.(1983,7." ed.1991),Fundamental concepts of language teaching,Oxford, Oxford University Press.
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal-Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto*, 21-32.

- Valle, A., González, R., Cuevas, M., & Fernández, P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 53-68.
- Valenzuela, M., Romero, K., Vidal, C., & Philominraj, A. (2016). Factors that Influence the Learning of English by Freshman Students in a Chilean University. *Formación Universitaria*, 63-72.
- Vasques, M. (2007). Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen - Un puente entre la teoría y la práctica. *Revista electrónica E/LE Brasil*, 1-21.
- Vasques, M. (21 de Junio de 2017). *El filtro afectivo y la adquisición de una segunda lengua*. Obtenido de <http://www.espaciosantillanaespanol.com.br/el-filtro-afectivo-y-la-adquisicion-de-una-segunda-lengua/>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* (pp. 39–285). New York: Plenum Press. (Original work published 1934.)

APÉNDICE B: PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA DIRIGÍA A LOS DOCENTES DEL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA.

ENTREVISTA SOBRE EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.

Nº de entrevista:

Entrevistada:

Cargo:

Lugar y fecha de la entrevista:

Hora de la entrevista:

Objetivo: Conocer la forma en que se maneja el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de Lengua extranjera.

1. ¿Cómo considera que es el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés?
2. ¿Cree usted que la interacción docente y estudiante es importante en el aprendizaje de una lengua extranjera? ¿Por qué?
3. ¿En qué forma las estrategias metodológicas y aspectos de la personalidad de un profesor pueden afectar el proceso de aprendizaje? ¿Por qué?
4. ¿Cree que es necesario el uso de material didáctico para el aprendizaje de un nuevo idioma? ¿Por qué?
5. ¿En la hora de clase de la asignatura de inglés que material didáctico utiliza?
6. ¿Piensa usted que en la enseñanza de la lengua extranjera las actividades de la asignatura de inglés son creativas e interesantes? ¿Por qué?
7. ¿Piensa usted que mejoraría el proceso de aprendizaje a través de juegos, películas, música, entre otras actividades? ¿Por qué?
8. ¿Piensa usted que en la enseñanza de la lengua extranjera existe motivación en los estudiantes? ¿Por qué?
9. ¿Puede el entorno de enseñanza y aprendizaje afectar negativamente la adquisición de conocimiento de una lengua extranjera? ¿Por qué?

APÉNDICE C: PRUEBA DE UBICACIÓN NIVEL A1.

POST - TEST

IngleseMilano.it

Example ESL English Test - Level A1 Elementary

NAME: Tais CantuñaDATE: Tuesday December 19th, 2017

Test 1 - Page 1

COURSE: 9th B1

A1 - MOCK EXAMINATION

CHOOSE THE CORRECT ALTERNATIVE TO COMPLETE THE SENTENCES.

1. TONY UP EARLY ON SUNDAY MORNINGS.

- ✓ a) is get sometimes
b) sometimes get
c) sometimes gets

2. AT THE MOMENT HE

- ✓ a) is sleeping
b) sleep
c) sleeping

3. SHE A NEW LAPTOP LAST MONTH.

- ✓ a) buy
b) is buying
c) bought

4. HE TO WORK. HE'S ILL IN BED.

- ✓ a) can't go
b) isn't go
c) can't to go

5. SUE: "..... SOME SANDWICHES?"

Pat: "Yes, please. I'm hungry."

- ✓ a) Are you liking
b) Would you like
c) Does she want

6. I'M GOING TO SEE HIM TUESDAY.

- a) in
✓ b) on
c) of

7. YOUR IDEA IS MINE.

- a) more good than
b) better than
X c) better that

8. THERE ISN'T BREAD. I CAN'T MAKE SANDWICHES.

- ✓ a) any
b) a
c) many

9. VERY CLOUDY TODAY. LET'S HOPE IT DOESN'T RAIN.

- ✓ a) They are
b) There are
c) It's

IngleseMilano.it
Example ESL English Test - Level A1 Elementary

Test 1 - Page 2

10. WE'D LIKE TO SEE YOU AGAIN. CAN YOU GIVE YOUR PHONE NUMBER?

- ☒ a) us
- ☐ b) our
- ☐ c) ours

PUT THE SENTENCES INTO THE CORRECT ORDER.

11. homework / is / bedroom / her / in / She / doing / her

She is doing her homework in her bedroom

12. to / not / They / film / want / do / that / see

They do not want to see that film

13. got / She / not / this / friends / any / town / in / has

She has not got any friends in this town

14. he / coffee / How / drink / does / much / ?

How much does he drink coffee?

15. to / Who / you / Saturday / the / last / did / with / cinema / go / ?

Who did you go to the cinema with the last Saturday?

CHOOSE THE MOST SUITABLE RESPONSE.

16. HELLO! HOW ARE YOU?

- ☐ a) I'm an engineer.
- ☒ b) Pleased to meet you.
- ☐ c) Fine, thanks. And you?

17. EXCUSE ME. CAN YOU TELL ME THE WAY TO THE BUS STATION?

- ☒ a) Yes. You can catch a bus near the bus station.
- ☐ b) Turn left at the traffic lights. It's on the right. You can't miss it.
- ☐ c) I don't like travelling by bus.

18. DID YOU HAVE A GOOD HOLIDAY?

- ☐ a) Yes, but it was too short!
- ☒ b) Yes, I'm going on holiday tomorrow.
- ☐ c) Yes, I want a long holiday at the seaside.

19. HOW OFTEN DO YOU SEE HER?

- ☒ a) I never look at her. She lives in another town.
- ☐ b) Not very often. She doesn't live near me.
- ☐ c) Yes, I do.

20. WHAT DOES SHE DO?

- ☐ a) She does secretary.
- ☒ b) She's a secretary.
- ☐ c) She's cooking dinner.

IngleseMilano.it
Example ESL English Test - Level A1 Elementary

Test 1 - Page 3

21. (ON THE PHONE) CAN I SPEAK TO JILL, PLEASE?

- a) I don't want to speak to her.
- b) I am.
- c) Sorry, she isn't here. Can I take a message?

22. WHAT TIME DID YOU GO TO BED LAST NIGHT?

- a) Very late! That's why I'm sleepy.
- b) It's ten o'clock.
- c) I don't like getting up early.

23. COULD YOU PASS ME THE SALT, PLEASE?

- a) There isn't it.
- b) Yes, I'd like some salt.
- c) Sure. Here you are.

CHOOSE THE CORRECT PHRASE TO COMPLETE EACH QUESTION.

24. PAUL : "..... IN THE EVENING?"
SUSAN : "WATCH TV OR READ A BOOK."

- a) What are you usually doing
- b) What do you usually do
- c) How do you do

25. PAUL : "..... A BOOK TO READ ON THE TRAIN? IT'S A LONG JOURNEY."
SUSAN : "YES, AND A MAGAZINE."

- a) Do you have got
- b) There is
- c) Have you got

26. PAUL : "..... ME WITH MY MATHS HOMEWORK?"
SUSAN : "SURE. COME TO MY HOUSE THIS AFTERNOON."

- a) Can you help
- b) Can you to help
- c) Do you help

27. PAUL : "..... MESSAGES FOR ME?"
SUSAN : "JUST ONE. IT'S ON YOUR DESK."

- a) Is it a
- b) Are there any
- c) Are they any

28. PAUL : "..... YOUR ENGLISH BOOK THIS EVENING?"
SUSAN : "SORRY. I NEED IT TO DO MY HOMEWORK."

- a) Could I borrow
- b) Do I borrow
- c) Would I like to borrow

IngleseMilano.it

Example ESL English Test - Level A1 Elementary

Test 1 - Page 4

29. SUSAN : ".....?"

PAUL : "YES, I DO. I LOVE A GOOD BOOK."

- a) Are you liking reading
- ☒ b) Would you like to read
- c) Do you like reading

30. PAUL : "..... WHEN YOU WENT TO LONDON?"

SUSAN : "AT A FRIEND'S HOUSE."

- a) How did you stay
- ☒ b) Where did you stay
- c) Where are you staying

COMPLETE THE TELEPHONE CONVERSATION WITH THE WORDS BELOW.

PAUL : Hello. Can I speak to Susan, please? This is Paul.

Jill: Oh, hello This is Jill. 31. _____ on a moment. She's cooking in the 32. _____.

(a minute later) SUSAN : Hello Paul!

PAUL : Hi Susan. 33. _____, would you like to go to the cinema with me tonight?

SUSAN : It depends. What's 34. _____?

PAUL : I forget the title, but it's a 35. _____ film and Brad Pitt is in it. I know you like him.

SUSAN : Yes, I do. OK, 36. _____ but I don't want to be late home. I'm working tomorrow and I have a lot to do. This is a very 37. _____ period for me at work.

PAUL : No problem. Why don't we 38. _____ at half past six? We can have a hamburger and then go to the cinema.

Sue: No, I don't want to eat 39. _____ food! Why don't you come here? I'll cook some spaghetti.

Brian: Great! I love your spaghetti Bolognese.

Sue: 40. _____ at half past six.

- ☒ 31. a) Expect b) Hold ☒ c) Wait
- ☒ 32. ☒ a) kitchen b) chicken c) cooker
- ☒ 33. a) Hear b) Go c) Listen
- ☒ 34. a) like ☒ b) on c) at
- ☒ 35. ☒ a) science fiction b) thrill c) romance
- ☒ 36. a) go ☒ b) let's go c) we go
- ☒ 37. a) bored ☒ b) occupied c) busy
- ☒ 38. a) meet us b) meet ☒ c) see you
- ☒ 39. ☒ a) junk b) quick c) hungry
- ☒ 40. a) I am seeing ☒ b) See you c) We see us

APÉNDICE D: CUADRO SOBRE “*DANIEL’S AND MARY’S ABILITIES*”.

	write stories	speak in public	play a musical instrument	dance salsa	paint impressive paintings	solve math problems	_____	_____
Daniel								
Mary								
Me								
Partner								

APÉNDICE E: CUADRO DE ESTRATEGIAS DE UN SINÓNIMO O UN ANTÓNIMO.

BEAUTIFUL (antonym)

- Beauteous
- Gorgeous
- Unattractive
- Splendiferous

TALENTED (synonym)

- Untalented
- Ignorant
- Unprofessional
- Brilliant

ANEXOS.

Tabla No. 66: Cuadro general de resultados del pre-cuestionario del grupo de control.

	PREGUNTAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	Me siento libre y cómodo en las clases de inglés.	26	2	3	1	13	4	4	2	9	10	74
		35	3	4	1	18	5	5	3	12	14	100
2	Me he sentido con entusiasmo en las clases de inglés.	23	1	2	2	6	2	8	13	6	11	74
		31	1	3	3	8	3	11	18	8	15	100
3	Me he sentido aburrido en las clases de inglés.	9	2	1	7	10		2	2	8	33	74
		12	3	1	9	14	0	3	3	11	45	100
4	Me he sentido confundido en las clases de inglés.	10	3	2	8	18		2	5	8	18	74
		14	4	3	11	24	0	3	7	11	24	100
5	Me he sentido con miedo en las clases de inglés.	13	2	3	6	9	5	2	7	7	20	74
		18	3	4	8	12	7	3	9	9	27	100
6	Me he sentido nervioso en las clases de inglés.	13	7	4	2	15	4	3	3	6	17	74
		18	9	5	3	20	5	4	4	8	23	100
7	Me he sentido frustrado en las clases de inglés.	9	3	2	7	7	1	5	6	4	30	74
		12	4	3	9	9	1	7	8	5	41	100
8	Mi profesor ha ayudado a sentirme confiado y he podido aprender más en las clases de inglés.	12		2	2	4		3	7	5	39	74
		16	0	3	3	5	0	4	9	7	53	100
9	Me he avergonzado al ser corregido por el docente de la asignatura de inglés.	18	2	4	3	7	2	3	2	4	29	74
		24	3	5	4	9	3	4	3	5	39	100
10	Las actividades de la asignatura de inglés son creativas e interesantes.	37	1		5	8		4	4	7	8	74
		50	1	0	7	11	0	5	5	9	11	100
11	Siento que aprendo mejor a través de juegos, películas, música, entre otras actividades.	9	1	4	2	5	2	4		7	40	74
		12	1	5	3	7	3	5	0	9	54	100
12	Me siento motivado al aprender el idioma inglés a través de juegos.	10	3	1	2	4	1	3	2	6	42	74
		14	4	1	3	5	1	4	3	8	57	100
13	Pienso que aprendería fácilmente vocabulario nuevo a través de canciones.	10	2	2	1	4	2	4	2	5	42	74
		14	3	3	1	5	3	5	3	7	57	100
14	¿Cómo considera que son los contenidos de la asignatura de inglés? (Por favor, marque	Temas interesantes							19	15%		
		Son tediosos							6	5%		
		Son complicados pero merecen la pena							40	32%		

	tantas opciones como considere oportunas).	Divertidos	22	17%
		Me hacen pensar	40	32%
15	¿Cuál es su nivel de satisfacción general con esta asignatura?	OTROS		
		TOTAL	127	100%
		Muy satisfecho	17	23%
		Satisfecho	27	36%
		Ni satisfecho ni insatisfecho	22	30%
		Insatisfecho	2	3%
		Muy insatisfecho	6	8%
				100%
		TOTAL	74	
16	¿Tiene alguna sugerencia de mejora para las actividades de la asignatura de inglés?			

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica.

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Tabla No. 67: Cuadro general de resultados del pre-cuestionario del grupo experimental.

No	PREGUNTAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
1	Me siento libre y cómodo en las clases de inglés.	25	1	1	2	8	5	2	4	10	14	72
		35	1	1	3	11	7	3	6	14	19	100
2	Me he sentido con entusiasmo en las clases de inglés.	28	2	1	6	4	4	2	3	7	15	72
		39	3	1	8	6	6	3	4	10	21	100
3	Me he sentido aburrido en las clases de inglés.	17	5	3	2	13	5	1	1	4	21	72
		24	7	4	3	18	7	1	1	6	29	100
4	Me he sentido confundido en las clases de inglés.	17	5	3	6	10	2	2	4	3	20	72
		24	7	4	8	14	3	3	6	4	28	100
5	Me he sentido con miedo en las clases de inglés.	16	5	3	4	5	3	3	2	3	28	72
		22	7	4	6	7	4	4	3	4	39	100
6	Me he sentido nervioso en las clases de inglés.	19	2	4	5	7		1	2	4	28	72
		26	3	6	7	10	0	1	3	6	39	100
7	Me he sentido frustrado en las clases de inglés.	14	3	1	6	9	5	4	2	1	27	72
		19	4	1	8	13	7	6	3	1	38	100
8	Mi profesor ha ayudado a sentirme confiado y he podido aprender más en las clases de inglés.	14		1	3	4	3	2	5	4	36	72
		19	0	1	4	6	4	3	7	6	50	100
9	Me he avergonzado al ser corregido por el docente de la asignatura de inglés.	20	3	2	3	8	1	1	4		30	72
		28	4	3	4	11	1	1	6	0	42	100
10	Las actividades de la asignatura de inglés son creativas e interesantes.	32	2	1	2	7	1	3	3	12	9	72
		44	3	1	3	10	1	4	4	17	13	100

11	Siento que aprendo mejor a través de juegos, películas, música, entre otras actividades.	4	1		1		1	2	4	5	54	72
		6	1	0	1	0	1	3	6	7	75	100
12	Me siento motivado al aprender el idioma inglés a través de juegos.	4	1	1	2	1	3	3	3	6	48	72
		6	1	1	3	1	4	4	4	8	67	100
13	Pienso que aprendería fácilmente vocabulario nuevo a través de canciones.	3				3	3	2	3	2	56	72
		4	0	0	0	4	4	3	4	3	78	100
14	¿Cómo considera que son los contenidos de la asignatura de inglés? (Por favor, marque tantas opciones como considere oportunas).	Son temas interesantes						35		24%		
		Son tediosos						4		3%		
		Son complicados pero merecen la pena						40		27%		
		Son divertidos						32		22%		
		Me hacen pensar						36		24%		
		OTROS										
		TOTAL:						147		100,00%		
5	¿Cuál es su nivel de satisfacción general con esta asignatura?	Muy satisfecho						11		15%		
		Satisfecho						23		32%		
		Ni satisfecho ni insatisfecho						28		38%		
		Insatisfecho						6		8%		
		Muy insatisfecho						4		6%		
		TOTAL:						72		100%		
16	¿Tiene alguna sugerencia de mejora para las actividades de la asignatura de inglés?											

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica.

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Tabla No. 68: Cuadro general de resultados de la post-encuesta del grupo de control.

	PREGUNTAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	Me siento libre y cómodo en las clases de inglés.	6	2	2	3	9	8	6	14	8	16	74
		8	3	3	4	12	11	8	19	11	22	100
2	Me he sentido con entusiasmo en las clases de inglés.	2	1	2	8	8	5	10	12	11	15	74
		3	1	3	11	11	7	14	16	15	20	100
3	Me he sentido aburrido en las clases de inglés.	17	12	4	5	6	6	5	5	4	10	74
		23	16	5	7	8	8	7	7	5	14	100
4	Me he sentido confundido en las clases de inglés.	8	3	5	5	13	6	6	7	7	14	74
		11	4	7	7	18	8	8	9	9	19	100
5	Me he sentido con miedo en las clases de inglés.	26	6	7	2	6	4	4	5	4	10	74
		35	8	9	3	8	5	5	7	5	14	100
6	Me he sentido nervioso en las clases de inglés.	17	6	5	4	11	7	4	8	0	12	74
		23	8	7	5	15	9	5	11	0	16	100
7	Me he sentido frustrado en las clases de inglés.	21	7	4	4	9	3	3	6	4	13	74

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

PREGUNTAS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	Me siento libre y cómodo en las clases de inglés.	5							5	22	40	72
		7	0	0	0	0	0	0	7	31	56	100
2	Me he sentido con entusiasmo en las clases de inglés.	6								22	44	72

		8	0	0	0	0	0	0	0	31	61	100
3	Me he sentido aburrido en las clases de inglés.	45	17							5	5	72
		63	24	0	0	0	0	0	0	7	7	100
4	Me he sentido confundido en las clases de inglés.	27	18							17	10	72
		38	25	0	0	0	0	0	0	24	14	100
5	Me he sentido con miedo en las clases de inglés.	53	8		1						10	72
		74	11	0	1	0	0	0	0	0	14	100
6	Me he sentido nervioso en las clases de inglés.	41	15			1					15	72
		57	21	0	0	1	0	0	0	0	21	100
7	Me he sentido frustrado en las clases de inglés.	44	11				1			9	7	72
		61	15	0	0	0	1	0	0	13	10	100
8	Mi profesor ha ayudado a sentirme confiado y he podido aprender más en las clases de inglés.	3	2							17	50	72
		4	3	0	0	0	0	0	0	24	69	100
9	Me he avergonzado al ser corregido por el docente de la asignatura de inglés.	40	5							10	17	72
		56	7	0	0	0	0	0	0	14	24	100
10	Las actividades de la asignatura de inglés son creativas e interesantes.	3	1							12	56	72
		4	1	0	0	0	0	0	0	17	78	100
11	Siento que aprendo mejor a través de juegos, películas, música, entre otras actividades.	3								1	68	72
		4	0	0	0	0	0	0	0	1	94	100
12	Me siento motivado al aprender el idioma inglés a través de juegos.	2	2							5	63	72
		3	3	0	0	0	0	0	0	7	88	100
13	Pienso que aprendería fácilmente vocabulario nuevo a través de canciones.	5	4							4	59	72
		7	6	0	0	0	0	0	0	6	82	100
14	¿Cómo considera que son los contenidos de la asignatura de inglés? (Por favor, marque tantas opciones como considere oportunas).	Temas interesantes							28	29%		
		Son tediosos							2	2%		
		Son complicados pero merecen la pena							15	15%		
		Divertidos							47	48%		
		Me hacen pensar							5	5%		
		OTROS										
		TOTAL							97	100%		
15	¿Cuál es su nivel de satisfacción general con esta asignatura?	Muy satisfecho							36	50%		
		Satisfecho							27	38%		
		Ni satisfecho ni insatisfecho							9	13%		
		Insatisfecho								0%		
		Muy insatisfecho								0%		
		TOTAL							72	100%		
16	¿Tiene alguna sugerencia de mejora para las actividades de la asignatura de inglés?											

Fuente: Encuesta a estudiantes de la Unidad Educativa José Mejía Lequerica.

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Tabla No. 70: Cuadro general de resultados del grupo de control: Resultados de la pre y post-prueba.

NÚMERO DE PREGUNTA	PRE-PRUEBA				PROMEDIO SOBRE 10
	GRUPO CONTROL				
	9C		9D		
	NÚMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS	NÚMERO DE RESPUESTAS INCORRECTAS	NÚMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS	NÚMERO DE RESPUESTAS INCORRECTAS	
1	10	26	3	35	1,81
2	25	11	30	8	7,64
3	6	30	0	38	0,83
4	5	31	3	35	1,11
5	11	25	12	26	3,19
6	17	19	14	24	4,31
7	7	29	8	30	2,08
8	9	27	8	30	2,36
9	15	21	13	25	3,89
10	0	36	7	31	0,97
11	0	36	2	36	0,28
12	0	36	0	38	0,00
13	0	36	0	38	0,00
14	0	36	0	38	0,00
15	0	36	0	38	0,00
16	7	29	13	25	2,78
17	5	31	6	32	1,53
18	7	29	9	29	2,22
19	18	18	14	24	4,44
20	15	21	9	29	3,33
21	16	20	20	18	5,00
22	11	25	8	30	2,64
23	4	32	8	30	1,67
24	9	27	8	30	2,36
25	5	31	9	29	1,94
26	13	23	11	27	3,33
27	7	29	5	33	1,67
28	11	25	8	30	2,64
29	17	19	13	25	4,17
30	8	28	10	28	2,50

NÚMERO DE PREGUNTA	POST-PRUEBA				PROMEDIO SOBRE 10
	GRUPO CONTROL				
	9C		9D		
	NÚMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS	NÚMERO DE RESPUESTAS INCORRECTAS	NÚMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS	NÚMERO DE RESPUESTAS INCORRECTAS	
1	10	26	10	28	2,78
2	28	8	16	22	6,11
3	6	30	3	35	1,25
4	6	30	9	29	2,08
5	12	24	5	33	2,36
6	18	18	11	27	4,03
7	14	22	12	26	3,61
8	8	28	9	29	2,36
9	17	19	14	24	4,31
10	6	30	3	35	1,25
11	7	29	6	32	1,81
12	5	31	6	32	1,53
13	0	36	0	38	0,00
14	0	36	0	38	0,00
15	0	36	0	38	0,00
16	10	26	8	30	2,50
17	9	27	7	31	2,22
18	4	32	5	33	1,25
19	8	28	11	27	2,64
20	15	21	9	29	3,33
21	15	21	7	31	3,06
22	7	29	12	26	2,64
23	9	27	5	33	1,94
24	14	22	8	30	3,06
25	5	31	8	30	1,81
26	16	20	12	26	3,89
27	11	25	16	22	3,75
28	12	24	10	28	3,06
29	12	24	13	25	3,47
30	9	27	12	26	2,92

31	10	26	11	27	2,92
32	3	33	7	31	1,39
33	11	25	11	27	3,06
34	4	32	5	33	1,25
35	14	22	15	23	4,03
36	17	19	23	15	5,56
37	8	28	16	22	3,33
38	17	19	8	30	3,47
39	9	27	12	26	2,92
40	12	24	7	31	2,64
TOTAL PROMEDIO:					2,53

31	16	20	19	19	4,86
32	4	32	8	30	1,67
33	10	26	12	26	3,06
34	7	29	8	30	2,08
35	14	22	14	24	3,89
36	17	19	13	25	4,17
37	9	27	8	30	2,36
38	11	25	9	29	2,78
39	9	27	6	32	2,08
40	19	17	16	22	4,86
TOTAL PROMEDIO:					2,67

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

Tabla No. 71: Cuadro general de resultados del grupo experimental: Resultados de la pre y post-prueba.

NÚMERO DE PREGUNTA	PRE-PRUEBA				PROMEDIO SOBRE 10
	GRUPO EXPERIMENTAL				
	9A		9B		
	NÚMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS	NÚMERO DE RESPUESTAS INCORRECTAS	NÚMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS	NÚMERO DE RESPUESTAS INCORRECTAS	
1	12	26	7	27	2,64
2	28	10	19	15	6,53
3	2	36	0	34	0,28
4	6	32	6	28	1,67
5	7	31	9	25	2,22
6	18	20	14	20	4,44
7	9	29	4	30	1,81
8	9	29	3	31	1,67
9	13	25	15	19	3,89
10	6	32	9	25	2,08
11	0	38	2	32	0,28
12	0	38	0	34	0,00
13	0	38	0	34	0,00
14	0	38	0	34	0,00
15	0	38	0	34	0,00

NÚMERO DE PREGUNTA	POST-PRUEBA				PROMEDIO SOBRE 10
	GRUPO EXPERIMENTAL				
	9A		9B		
	NÚMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS	NÚMERO DE RESPUESTAS INCORRECTAS	NÚMERO DE RESPUESTAS CORRECTAS	NÚMERO DE RESPUESTAS INCORRECTAS	
1	32	6	29	5	8,47
2	33	5	30	4	8,75
3	15	23	11	23	3,61
4	30	8	29	5	8,19
5	18	20	15	19	4,58
6	35	3	29	5	8,89
7	27	11	30	4	7,92
8	18	20	19	15	5,14
9	35	3	31	3	9,17
10	22	16	18	16	5,56
11	14	24	13	21	3,75
12	9	29	8	26	2,36
13	0	38	0	34	0,00
14	12	26	15	19	3,75
15	0	38	0	34	0,00

16	7	31	12	22	2,64
17	7	31	7	27	1,94
18	9	29	3	31	1,67
19	9	29	8	26	2,36
20	12	26	4	30	2,22
21	11	27	11	23	3,06
22	7	31	9	25	2,22
23	9	29	4	30	1,81
24	10	28	9	25	2,64
25	4	34	6	28	1,39
26	10	28	9	25	2,64
27	9	29	3	31	1,67
28	6	32	1	33	0,97
29	20	18	9	25	4,03
30	14	24	12	22	3,61
31	10	28	8	26	2,50
32	4	34	10	24	1,94
33	13	25	5	29	2,50
34	11	27	3	31	1,94
35	13	25	11	23	3,33
36	17	21	15	19	4,44
37	8	30	8	26	2,22
38	12	26	12	22	3,33
39	7	31	7	27	1,94
40	8	30	14	20	3,06
TOTAL PROMEDIO:					2,24

16	18	20	25	9	5,97
17	15	23	18	16	4,58
18	17	21	14	20	4,31
19	15	23	19	15	4,72
20	21	17	26	8	6,53
21	16	22	25	9	5,69
22	15	23	18	16	4,58
23	16	22	17	17	4,58
24	28	10	22	12	6,94
25	23	15	19	15	5,83
26	33	5	28	6	8,47
27	19	19	21	13	5,56
28	14	24	17	17	4,31
29	31	7	27	7	8,06
30	18	20	15	19	4,58
31	24	14	27	7	7,08
32	26	12	21	13	6,53
33	19	19	23	11	5,83
34	31	7	28	6	8,19
35	27	11	24	10	7,08
36	18	20	19	15	5,14
37	21	17	28	6	6,81
38	17	21	19	15	5,00
39	13	25	15	19	3,89
40	24	14	28	6	7,22
TOTAL PROMEDIO:					5,69

Fuente: Investigación realizada

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra



Gráfico No. 61: Estrategia didáctica 3: Uso de naipes

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra



Gráfico No. 62: Estrategia didáctica 4: Juego del bingo.
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra



Gráfico No. 63: Estrategia didáctica 6: ¡El juez decide!
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra



Gráfico No. 64: Estrategia didáctica 7: Uso de una cámara fotográfica (puede ser del celular)
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

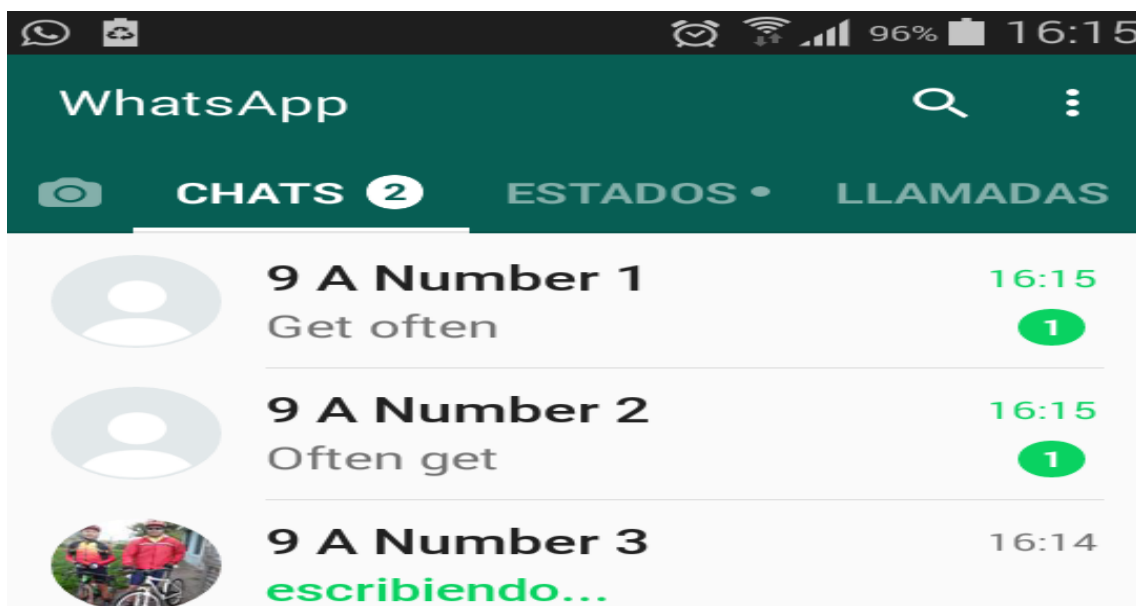


Gráfico No. 65: Estrategia didáctica 9: Uso de WhatsApp

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra



Gráfico No. 66: Estrategia didáctica 11: Uso de imágenes (Siete Cumbres)

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra



Gráfico No. 67: Estrategia didáctica 13: Tablas interactivas.

Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra



Gráfico No. 68: Estrategia didáctica 15: Uso de sopa de letras
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

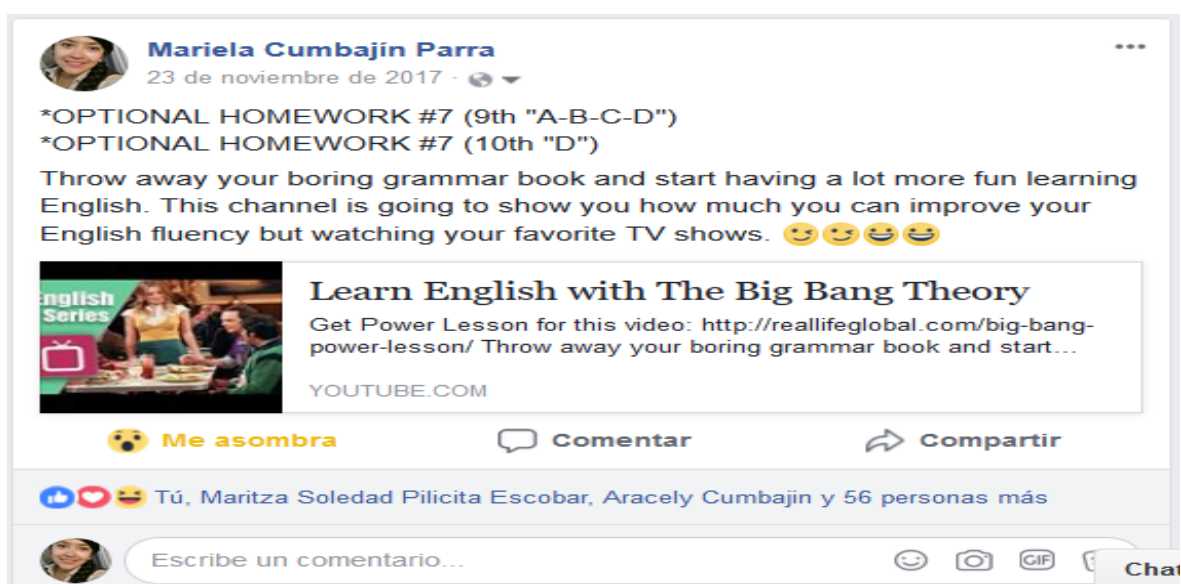


Gráfico No. 69: Estrategia didáctica 22: Uso de Facebook
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra



Gráfico No. 70: Estrategia didáctica 23: Ver películas en inglés.
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

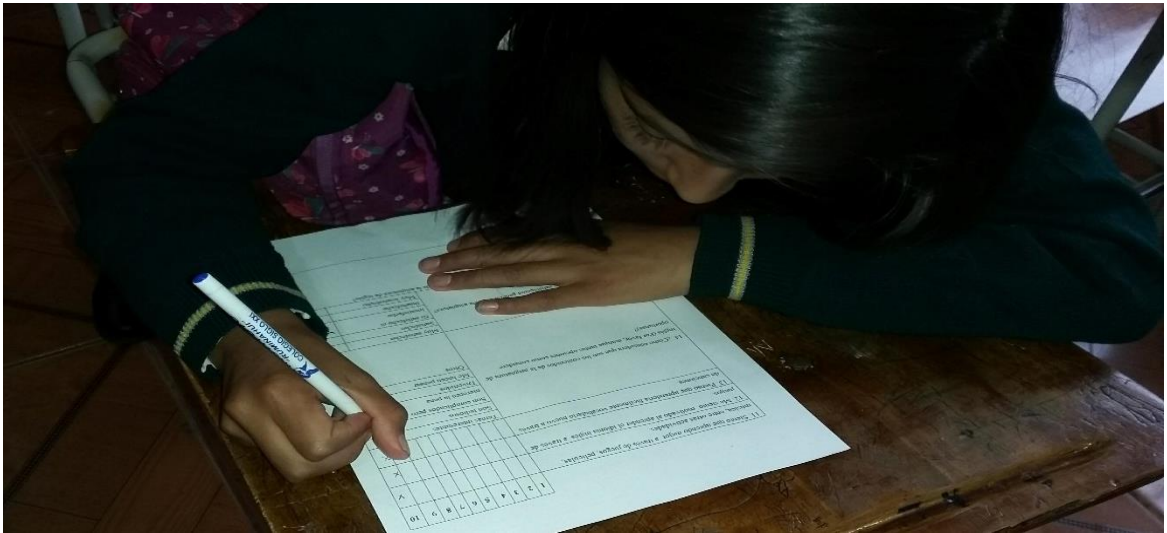


Gráfico No. 71: Aplicación de la encuesta
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra

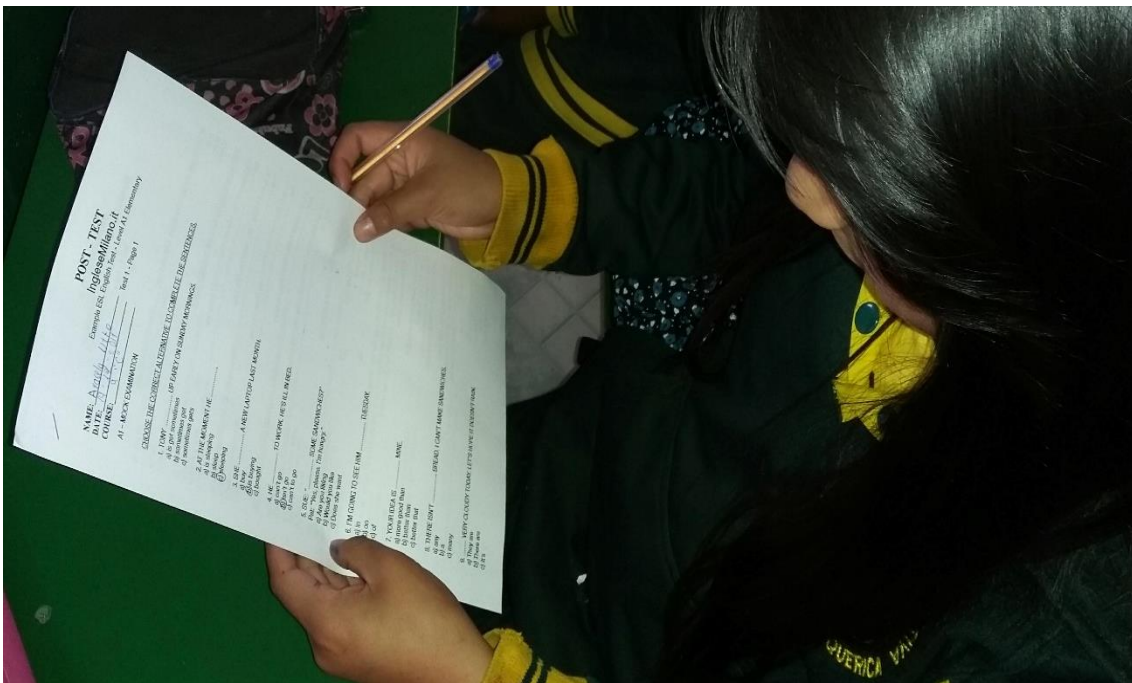


Gráfico No. 72: Aplicación prueba nivel A1
Elaborado por: Mariela Cumbajín Parra