



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA
Y TECNOLOGÍA**

**Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución N°15 del 31 de octubre de 2012**

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

**USO DE LA DIDÁCTICA INTEGRAL DE LOS
DOCENTES DE PREESCOLAR Y BÁSICA PRIMARIA
DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS URBANAS DE
MAJAGUAL**

Trabajo para optar el título de Magister en Ciencias de la Educación

Autor: Marco Fidel Suárez Zambrano

Tutora: Sunny Raquel Perozo CH.

Panamá, junio del 2021

Nota de aceptación

Firma del Director del trabajo de grado

Panamá, abril de 2021

Dedicatoria

A Dios por darme la oportunidad de continuar preparándome como docente, para poder seguir sirviendo y aportando lo mejor de mí como persona y profesional en la orientación de los niños y niñas a mi cargo y ayudarles a interiorizar valores y criterios que redunden en el bien común, la paz, la convivencia pacífica, el respeto y el amor por la familia, la conservación de la cultura y el amor a sí mismo, como también para poder facilitarles las herramientas que impulsen el desarrollo de sus competencias cognitivas y pensamiento crítico reflexivo en beneficio de una formación para la participación y bienestar propio.

A mi esposa Katerine Patricia Mercado Arrieta, a mis hijos, a mi padre, hermanos y demás familiares por brindarme el apoyo permanente en cada una de las metas que emprendo para el mejoramiento en el servicio para la educación de los infantes, que hacen parte de mi vida y por la comprensión del tiempo que les pertenece, pero que en muchas ocasiones no es posible compartir por el cumplimiento del deber, por el acompañamiento silencioso y las palabras de aprobación que fortalecen el amor familiar y son el impulso para alcanzar la meta.

Marco Fidel Suárez Zambrano

Agradecimiento

Agradezco de corazón y sinceramente a la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología UMECIT, de la ciudad de Panamá por su contribución a mi formación como Magister en Ciencias de la Educación, a cada uno de los profesores que me orientaron durante el proceso, en especial a mi asesora de tesis Doctora Sunny Perozo por su acompañamiento en el procedimiento investigativo, sus orientaciones han sido esenciales para mi crecimiento personal y profesional como docente.

A la comunidad educativa San José y Escuela Normal Superior de La Mojana, especialmente los rectores y a los docentes por su colaboración en la realización de la investigación, por el tiempo dedicado, sin ellos era imposible desarrollar el estudio.

A mi esposa e hijos, familiares y amigos que hicieron posible la culminación del trabajo de tesis.

Marco Fidel Suárez Zambrano

Marco Fidel Suárez Zambrano. **USO DE LA DIDÁCTICA INTEGRAL DE LOS DOCENTES DE PREESCOLAR Y BÁSICA PRIMARIA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE LA MOJANA SUCRE EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS.** Universidad Metropolitana Educación Ciencia y Tecnología. Trabajo para optar el título de Magister en Ciencias de la Educación. Universidad Metropolitana Educación Ciencia y Tecnología.

Resumen

La presente investigación se realizó con el objetivo de describir el uso de la didáctica integral en la enseñanza del inglés de los docentes de preescolar y básica primaria de las instituciones educativas Escuela Normal Superior de La Mojana y San José del municipio de Majagual, Sucre, en la República de Colombia. El estudio se consideró descriptivo con un diseño de campo transaccional contemporáneo unieventual. La población de estudio la conformaron 40 docentes de las instituciones estudiadas con una muestra no probabilística intencional que correspondió a los 40 docentes de primaria. Se aplicó como técnica de recolección de datos la encuesta y como instrumento el cuestionario, con una confiabilidad medida mediante el Alfa de Cronbach de 0,977. En el análisis e interpretación de resultados se utilizó la estadística descriptiva. De los resultados se logró establecer que los docentes en su mayoría tienen un nivel didáctico bajo en la clase de inglés, lo cual podría ser porque los docentes del nivel de primaria no tienen formación en la didáctica del inglés, y debido a esto se afecta el aprendizaje y motivación de los estudiantes con relación a esta asignatura.

Palabras clave: Didáctica, formación, proceso, docente, enseñanza- aprendizaje, evento, informante.

Marco Fidel Suárez Zambrano. **USE OF THE INTEGRAL DIDACTICS OF THE TEACHERS BY PRESCHOOL AND PRIMARY TEACHERS OF LA NORMAL SUPERIOR DE LA MOJANA SUCRE IN THE ENGLISH TEACHING.** I am working to obtain the title of Master of Science in Education. Metropolitan University Education Science and Technology.

Abstract

This research was carried out with the objective of describing the use of comprehensive didactics in the English teaching by preschool and elementary school teachers of the La Mojana and San José Normal Superior School educational institutions in Majagual, Sucre, in the Republic of Colombia. The study was considered descriptive with a one-event contemporary transactional field design. The study population was made up of 40 teachers from the institutions studied with an intentional non-probabilistic sample that corresponded to 40 primary school teachers. The survey was applied as a data collection technique and the questionnaire as an instrument, with a reliability measured by Cronbach's Alpha of 0.977. Descriptive statistics were used in the analysis and interpretation of results. From the results, it was possible to establish that most of teachers has a low didactic level in English class, which could be due to primary level teachers have no training in English didactics, and this may be affecting students learning and motivation in relation to this subject.

Keywords: Didactics, training, process, teacher, teaching-learning, event, informant.

Índice General

Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Resumen	v
Abstract vi	
Índice GeneralLista de Tablas	vii
Lista de Tablas	x
Lista de Gráficos	xii
Lista de Anexos	xiii
Introducción	1
Capítulo I. Contextualización de la situación problemática.....	4
1.1 Descripción de la Situación Problemática	4
1.2 Formulación del Problema	13
1.3 Objetivos de la Investigación.....	13
1.3.1 Objetivo General.....	13
1.3.2 Objetivos Específicos	13
1.4 Justificación y Alcance de la Investigación	14
Capítulo II. Fundamentación teórica de la investigación.....	18
2.1 Bases teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales.....	18
2.1.1. Bases Teóricas.....	18
2.1.2 Bases Investigativas.....	28
2.1.2.1 Antecedentes Históricos.....	28

2.1.2.2	Antecedentes Investigativos.....	30
2.1.3	Bases Conceptuales.....	38
2.1.3.1.	La Didáctica y el Profesor.....	38
2.1.3.2.	Didáctica para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras	39
2.1.3.3.	Sinergias de la Didáctica Integral	40
2.1.4	Bases Legales.....	48
2.2	Definición Conceptual y Operacional del Evento de Estudio	49
2.3	Operacionalización del evento de estudio.....	49
	Capítulo III. Criterios metodológicos de la investigación	54
3.1	Paradigma y Método de Investigación.....	54
3.2	Tipo de Investigación.....	57
3.3	Diseño de Investigación.....	57
3.4	Técnica e Instrumentos de Recolección de Datos.....	58
3.5	Población y/o Descripción del Escenario de Investigación	58
3.6	Validez y Confiabilidad	59
3.7.	Consideraciones Éticas	59
3.7.1.	Criterios de Confidencialidad	61
3.7.2.	Descripción de la Obtención del Consentimiento Informado.....	61
3.7.3.	Riesgos. Beneficios Conocidos y Potenciales.	61
	Capítulo IV. Análisis e interpretación de los resultados	64
4.1	Técnicas de Análisis de Datos	64
4.2	Resultados Globales del Evento Didáctica del inglés.....	64
4.3.	Discusión de los Resultados	97

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones.....	109
5.1 Conclusiones.....	109
5.2 Recomendaciones	111
Referencias Bibliográficas	113

Lista de Tablas

Tabla 1. Operacionalización.....	50
Tabla 2 Tabla holoprática.....	56
Tabla 3. Estadísticos de fiabilidad	59
Tabla 4. Baremo de Interpretación.....	64
Tabla 5. Resultados del evento didáctica del inglés.....	65
Tabla 6. Categorías de didáctica del inglés.....	67
Tabla 7. Resultados de la sinergia organización	68
Tabla 8. Categorías de sinergia de la organización.....	69
Tabla 9. Resultados de las sub sinergias de organización.....	70
Tabla 10. Categoría uso del tiempo.....	71
Tabla 11. Categoría uso del material.....	72
Tabla 12. Categoría uso del espacio.....	74
Tabla 13. Resultado de la sinergia desarrollo	76
Tabla 14. Categorías de desarrollo.....	77
Tabla 15. Estadísticos de sub sinergias de desarrollo	78
Tabla 16 Categorías de uso de técnicas.....	79
Tabla 17 Categorías de uso del idioma inglés.....	81
Tabla 18 Categorías de uso de la motivación.....	84
Tabla 19 Categorías de uso de la enseñanza personalizada	86
Tabla 20 Categoría de uso de la participación	88
Tabla 21 Categorías de uso de la contextualización	90

Tabla 22 Categorías de uso del modelaje y la autoridad.....	91
Tabla 23 Categorías de uso del afecto.....	93
Tabla 25 Categoría uso de la Evaluación.....	96

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Caja bigote del evento didáctica del inglés.....	66
Gráfico 2. Categorías del evento didáctica del inglés.....	67
Gráfico 3. Caja bigote de la sinergia organización.....	68
Gráfico 4. Categoría de la Sinergia organización.....	69
Gráfico 5. Gráfico de análisis de ítems de uso del tiempo.....	71
Gráfico 6. Análisis de ítems uso del material.....	73
Gráfico 7. Análisis de los ítems de uso del espacio.....	75
Gráfico 8. Caja bigote de la sinergia desarrollo.....	77
Gráfico 9. Categorías de desarrollo.....	78
Gráfico 10. Análisis de ítems uso de técnicas.....	80
Gráfico 11. Análisis de ítems uso del inglés.....	83
Gráfico 12. Análisis de ítems uso de la motivación.....	85
Gráfico 13. Análisis de ítems uso enseñanza personalizada.....	87
Gráfico 14. Análisis de ítems uso de la participación.....	89
Gráfico 15. Análisis de ítems uso de la contextualización.....	91
Gráfico 16. Análisis de ítems uso del modelaje y autoridad.....	92
Gráfico 17. Análisis de ítems uso del efecto.....	94
Gráfico 18. Caja bigote del evento evaluación.....	95
Gráfico 19. Categoría evaluación.....	96
Gráfico 20. Análisis de ítems uso de la evaluación.....	97

Lista de Anexos

Anexo A. Instrumento de recolección de los datos

Anexo B. Kit de validación del instrumento

Anexo C. Tabla de validación del instrumento

Introducción

La enseñanza del inglés en el sistema educativo colombiano, así como en todos los países alrededor del mundo es un desafío para los entes gubernamentales y para los docentes, por la expansión de la lengua inglesa y la importancia que tiene en el ámbito comercial y en el surgimiento de relaciones políticas y económicas entre diferentes culturas, que habilitan nuevos medios de producción, distribución y consumo, que incluyen el uso de diversas tecnologías y lenguas.

El cambio social que se afronta respecto a las políticas de globalización impulsa la necesidad de adquirir variedad de instrumentos de comunicación que faciliten las relaciones humanas en todos sus aspectos, desde el plano comercial hasta el intercambio cultural y recreativo que produce el ocio propio tan necesario para el ser humano. Desde esta perspectiva es importante que los docentes preparen el camino de los estudiantes en el aprendizaje y uso de diferentes lenguas como instrumento de penetración a la diversidad cultural.

El dominio de una segunda lengua mejora las formas de comunicarse y de interactuar, en el caso específico del inglés éste despierta un especial interés en su enseñanza y aprendizaje, por lo que representa, ya que para toda persona éste es concebido como la posibilidad de mayores oportunidades laborales y de estudio; beneficios que impulsan a los sistemas educativos a la adopción de su enseñanza como segunda lengua, lo que implica competitividad en la formación didáctica del docente para estar en capacidad de dar acompañamiento efectivo a sus estudiantes.

Por las razones expuestas, y teniendo en cuenta el bajo desempeño que presentan los estudiantes en el conocimiento y manejo de la lengua inglesa, el presente trabajo de investigación está encaminado a caracterizar la formación didáctica para la enseñanza del idioma inglés de los docentes de preescolar y básica primaria, en el

contexto escolar del Municipio de Majagual Sucre, en las instituciones educativas Escuela Normal Superior de La Mojana y San José.

El trabajo consta de cuatro capítulos, en el primero se encuentran distribuidos contenidos como, la descripción de la problemática partiendo del planteamiento general del tema para concluir en la descripción de la situación dentro del contexto educativo objeto de estudio, en este aporte aparecen otros aspectos como la pregunta de investigación y los objetivos que se trazaron para guiar la indagación y la justificación o pertinencia del trabajo realizado.

En el segundo capítulo se explican las bases teóricas, investigativas, conceptuales y legales, que aportaron conocimiento a la indagación, de la misma manera se puede apreciar la conceptualización de las variables y la operacionalización de las mismas. En el tercer capítulo se describe el paradigma, enfoque y o método de investigación, los instrumentos y técnicas de recolección de la información que se utilizaron, la validez y confiabilidad de los instrumentos, así, como también las consideraciones éticas del estudio.

En el cuarto capítulo, se presenta el análisis e interpretación de los resultados, para lo cual se usó la estadística descriptiva, el diagrama de caja o bigote para representar los datos numéricos y mostrar la mediana, los cuartiles y valores atípicos de los datos; se plantea la discusión de los resultados y finalmente las conclusiones y recomendaciones que surgen del estudio.

Capítulo I

Contextualización del Problema

Capítulo I. Contextualización de la situación problemática

1.1 Descripción de la Situación Problemática

La educación es un factor de bienestar social y económico que busca internacionalmente mejorar las condiciones de vida, se fundamenta en la enseñanza y en el aprendizaje que se inician en el seno familiar y se perfeccionan en el contexto escolar que le ofrece a las personas formación integral por etapas, hasta llegar a su plenitud con el respaldo de políticas nacionales e internacionales, que cambian de acuerdo a los movimientos de la sociedad y a la transformación de los modelos económicos.

En este sentido, las políticas educativas que promueve la OCDE, (2015), para el bienestar social y económico, enfoca sus metas formativas a fortalecer competencias para la producción y sostenibilidad, lo que exige de las instituciones educativas, impulsar en los estudiantes el desarrollo de capacidades y destrezas para insertar a la vida civil, hombres altamente competitivos y productivos. Sin embargo, desde hace décadas en las comunidades internacionales existe inconformidad respecto a la calidad de la educación que se imparte.

Para la UNESCO (2014-2021, p. 4) la educación sigue siendo un derecho fundamental válido a lo “largo de la vida” y en los planes y programas de la agencia, para que pueda darse el aprendizaje la instrucción del profesor debe ir acompañada de la calidad. Sin embargo, en el mismo documento se expresa que los estudios realizados por la UNESCO; demuestran que el trabajo en los sistemas escolares no ha sido acompañado de los correspondientes procesos de calidad.

Es así como, por la importancia que tiene la calidad de la educación en el desarrollo económico y social de las comunidades internacionales, la UNESCO (2015) propone una agenda educativa, de inclusión, concertada, única y renovada, integral,

ambiciosa y exigente con proyección hasta el año (2030), para de esta manera incorporar a todos en una educación de calidad, con el propósito de favorecer el crecimiento personal y el progreso de las poblaciones vulnerables.

Además, a través de las pruebas internacionales PISA, se evalúa el progreso del estudiante y por consiguiente la calidad de la educación en América Latina y el Caribe, ya que se identifican aspectos positivos y negativos entre los cuales se mueve la educación en la región. En este sentido se considera como un punto a favor el mejoramiento de la cobertura y con ello el que un mayor número de niños y jóvenes vulnerables tengan acceso a la educación en los países latinos, pero de igual manera se hace evidente la falta de profesores capacitados en las diferentes disciplinas.

El Banco Interamericano de Desarrollo BID (2018), en la obra titulada “Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?”, que es el resultado del informe de un estudio realizado en Latinoamérica, con el objetivo de analizar el desempeño docente como factor de calidad en la educación, expone las posibles razones, por las cuales no se tiene una educación de calidad y señala que ampliar la cobertura escolar en la región exigió de manera urgente la demanda de docentes en un tiempo record, que no permitió aplicar medidas para certificar la calidad de los maestros.

En segundo lugar, expresa que la situación de la participación histórica de las mujeres en el ejercicio de la docencia y la transformación de su mercado laboral en las últimas décadas a múltiples desempeños, deja un vacío desfavorable en el sector educativo, por el esmero de la mujer en promover procedimientos de enseñanza y por consiguiente la calidad del aprendizaje en las aulas.

Para los directivos del BID (2018), los maestros son el “insumo” para mejorar la calidad de la educación, es decir, el docente debe recibir la capacitación necesaria y acorde a las necesidades sociales, además de actualizar sus conocimientos y prácticas,

para tener un desempeño docente pertinente en el acompañamiento a sus estudiantes, que pueda orientarlos en el logro de habilidades y destrezas para su desenvolvimiento en el entorno de acuerdo a lo que experimentan y visionan de su futuro próximo.

En el departamento de investigaciones sobre políticas educativas de la Universidad Estatal de Nueva York en Albany, Valverde (2014) realizó un estudio respecto a la calidad de la educación en Latino Americana y el Caribe, donde expresa que son obstáculos para alcanzar la calidad, las debilidades que presentan los programas estatales en educación, la utilización de materiales didácticos inadecuados y las insuficientes habilidades y destrezas en los profesores.

En los países de América Latina, el diseño curricular es innovado con frecuencia en busca de la calidad de la educación, los entes gubernamentales trazan las declaraciones de calidad que se quieren alcanzar a través de las normas y la caracterización del diseño curricular en sus fundamentos filosóficos, psicológicos, epistémicos, antropológicos, sociales y axiológicos, como propuesta teórico - práctica para la enseñanza y con el fin de que los cambios lleguen hasta los profesores y por consiguiente a las aulas escolares.

Dentro de este aspecto vale la pena señalar que el diseño curricular y su transformación, representan al mismo tiempo un obstáculo para lograr la calidad de la educación, ya que se toma como modelo diseños elaborados con fundamento en la realidad de los países desarrollados, se utiliza la comparación sin tomar en cuenta que en los países de la región los docentes no cuentan con conocimiento profundo sobre el tema de adaptación y ajuste del currículo al contexto y a la población estudiantil que, dentro de una misma nación, varían de un sector a otro por sus condiciones socio-geográficas; al igual que las diferencias marcadas en los perfiles docentes en cuanto a los propósitos que persiguen y la postura frente al trabajo escolar.

La insatisfacción respecto a la calidad de la educación, es preocupante en los sectores educativos y consecuentemente existe bajo desempeño de los estudiantes que se hace visible con mayor fuerza en algunas asignaturas como lenguas extranjeras. En Sur América con la creación de MERCASUR en 1995 y su crecimiento, algunos países de habla hispana legislaron y anexaron al currículo escolar la enseñanza del portugués por la apertura económica con Brasil y a su vez, Brasil introdujo la enseñanza del español.

Sin embargo, en la dinámica que implementaron los países que conformaron MERCASUR 1995, se presentó la problemática de no contar con profesores calificados para la expansión de la enseñanza de lenguas extranjeras a todas sus áreas geográficas, se procuró entonces, mejorar la situación en un plazo que se prolongó hasta 1997, sin resultados favorables, actualmente se demuestra poco dominio de la lengua extranjera con extensión de la costumbre de mezclar códigos lingüísticos de ambos idiomas, español y portugués, mientras que en Venezuela tomó auge la enseñanza del idioma francés.

Es importante señalar que, aunque en el contexto escolar de la región se enseñan otras lenguas como el francés, portugués y español, la enseñanza de la lengua inglesa se considera prioritaria, por las relaciones político-económicas implantadas por los Estados Unidos, y los beneficios que, para el desarrollo curricular de otras áreas ofrece el hecho de ser hablante del idioma inglés por estar éste posicionado como lengua franca a nivel global como son: el intercambio cultural, mejores oportunidades laborales y de la calidad de vida.

Puede decirse que, en los países de América Latina la enseñanza del inglés es un tema controvertido en los diferentes escenarios y al igual que en Europa, se vienen haciendo grandes inversiones en programas para brindar a los docentes las orientaciones necesarias para su enseñanza y poder dar oportunidad a los niños, jóvenes

y adultos de adquirir y desarrollar habilidades para el manejo del idioma, de manera que puedan entrar en el ámbito competitivo y productivo a nivel universal.

En Latinoamérica y el Caribe en relación con el dominio del inglés, se emplean en el sector empresarial, instrumentos para medir las capacidades y desempeño de los empleados, cuyos resultados llevan a cuestionar la labor de los docentes en las instituciones educativas, asimismo ocurre con los bajos resultados obtenidos por los países Latinoamericanos y del Caribe en las evaluaciones internacionales referidas al desempeño en lengua extranjera de los niños y jóvenes.

En Latinoamérica esta problemática se atribuye a que los centros educativos no imparten la cantidad de horas necesarias en la carga académica designada al desarrollo curricular de la asignatura y a que en las instituciones donde se supera el inconveniente de la intensidad horaria, no se logra el objetivo, por compartir clases de inglés con “baja calidad en el uso de didácticas”. Una mínima respuesta a la situación la dan sólo los programas ofrecidos por los centros educativos privados y exclusivos para la enseñanza del inglés en diferentes países de América.

En Colombia, el artículo 67 de la Constitución Política (1991) establece la inspección y vigilancia del estado, respecto a la educación para asegurar su calidad y según la Ley 115 de (1994), el estado debe atender permanentemente los factores que favorecen una educación de calidad. Para el MEN Colombia, sobre los factores de calidad prevalece el desempeño de los maestros en el aula y su trabajo está asociado con sus procesos de formación, que no terminan con la instrucción universitaria, sino que se vuelve un proceso permanente, de investigación y capacitación.

Con relación a la enseñanza del inglés en Colombia, la Ley 115 de (1994), en el literal m, establece incluir en la educación básica la enseñanza para el manejo de elementos conversatorios por lo menos en una lengua extranjera, lo que se ratifica en

los Estándares Básicos de Competencia del MEN (2006), que señalan criterios claros para la enseñanza del inglés en las instituciones pública del país.

Sin embargo, el horizonte en Colombia en cuanto a la enseñanza del inglés no es diferente a los otros países de la región, en el sector educativo la labor del docente se cuestiona por el precario desempeño de los estudiantes en lengua extranjera inglés, que se evidencia en los puntajes obtenidos por los niños y jóvenes escolarizados en las evaluaciones internacionales y nacionales.

Respecto al tema, una de las mayores preocupaciones en las instituciones educativas del país es la formación didáctica de los profesores que enseñan inglés; en los primeros niveles de educación escolarizada, porque se supone que la adquisición de conocimientos en didácticas específicas de la materia, se inicia con los estudios universitarios, en este caso en lenguas extranjeras o similares, licenciaturas en idiomas o bien sea licenciatura en inglés y en Colombia los profesores de preescolar y básica primaria no cuentan con preparación inicial en lenguas extranjeras.

El bajo nivel de formación didáctica de los docentes, sin duda alguna, repercute en el aprendizaje de los estudiantes, por varias razones, primero porque aunque la formación del docente es continua y a lo largo de la vida, no se logra, con las capacitaciones, llenar el vacío de una no formación inicial en lenguas extranjeras, segundo porque no es necesario hacer una indagación para saber que en la mayoría de los docente de básica primaria, existe el inconformismo de tener que enseñar inglés, por lo que se asume su enseñanza de manera forzada.

Los profesores de preescolar y básica primaria no se sienten capacitados para la tarea de enseñar inglés, por consiguiente, al desarrollar el currículo le dan poca importancia a la enseñanza de la asignatura, en este mismo sentido, no existen los contextos reales que estimulen la participación del estudiante en el uso de la lengua inglesa para comunicarse en circunstancias particulares fuera del aula, de manera que

las situaciones conversacionales deben ser creadas en las clases, pero la falta de procedimientos pertinentes en la enseñanza del idioma, no le permite a los profesores crear el ambiente propicio para utilizar la lengua inglesa.

En respuesta a la problemática de la enseñanza del inglés, el MEN (2014) amparado en la Ley 1651 de (2013), creó, organizó y puso en marcha el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), identificado como Colombia Bilingüe, programa que fue modificado por el MEN (2015) con el nombre de Colombia Very Well, con la modificación del programa se capacitaron maestros de básica primaria y secundaria del sector oficial de educación, en el manejo de metodologías específicas para la enseñanza del inglés como el aprendizaje basado en tareas y aprendizaje por proyectos del currículo sugerido, además se incentivó la labor del docente.

De esta manera, en el año 2015, los docentes de inglés fueron incentivados con un programa de inmersión de 4 semanas, en Estado Unidos, India y Eje Cafetero, con el propósito de compartir experiencias y adquirir conocimientos, sin embargo a pesar de los esfuerzos que se hacen es evidente que no se logran las competencias establecidas en los estándares para el segundo nivel de básica primaria, donde el estudiante debe ser capaz de “comprender textos cortos, sencillos e ilustrados sobre temas cotidianos, personales y literarios, entender lo que expresa el profesor en clase y participar en conversaciones cortas usando oraciones con estructuras predecibles” (MEN, 2006).

De acuerdo con el informe de la First (2015), que analizó el nivel de inglés de 70 países, Colombia se ubicó en el puesto 57, con un puntaje bajo de 46,54, que indica pocos avances con relación a mejorar los niveles de inglés de los estudiantes. El director de Gestión Académica First, David Bish (2016) se refirió a los resultados obtenidos por Colombia afirmando que el desempeño precario de los profesores, era la principal razón para tener bajo nivel de bilingüismo en el país y enfatizó en que se debe hacer más en el aspecto pedagógico de los docentes.

En cuanto al dominio de otras lenguas en Colombia, es preciso indicar que en algunos colegios de la capital del país se implementó la enseñanza del francés sin que exista un referente de literatura que hable de los avances o retrocesos de los procedimientos al respecto. También se conserva la expansión de las lenguas indígenas maternas, que se enseñan por tradición en las comunidades indígenas. No obstante, el inglés se ubica como el idioma más enseñado en los currículos de las instituciones educativas, sin que se logre metas de aprendizaje para clasificar al país como bilingüe.

De la enseñanza de la lengua extranjera inglés, en el contexto escolar del municipio de Majagual Sucre, a nivel de preescolar y básica primaria, que es el tema y contexto geográfico de interés de la presente investigación, es preciso señalar que también está rodeado de eventualidades debido al poco dominio del idioma que presentan los estudiantes en procesos comunicativos orales y escritos, acordes con el grado que cursan y los bajos puntajes obtenidos en las pruebas de estado SABER, que por la escasez en la aplicación de didácticas específicas, se asocian con las deficiencias en inglés que traen los estudiantes de los grados anteriores..

De la situación se conoce el desempeño de los docentes de básica primaria en aulas monogrados, es decir que tienen a su cargo el desarrollo curricular de todas las áreas entre ellas el inglés en un mismo grado, los docentes orientan la enseñanza de lenguas extranjeras, sin tener conocimiento mínimo del contenido de la materia, ni de las metodologías específicas para su enseñanza, situación que es común en todas las escuelas públicas y acorde con las políticas educativas nacionales.

De la misma forma, la enseñanza del inglés en preescolar, se limita al reconocimiento de un vocabulario específico, donde los niños y niñas aprenden la formación de palabras, pero no se dan las orientaciones para pronunciar e iniciarlo en la lectura que lo lleven hasta el nivel de poder conversar en lengua inglesa.

En el caso de la institución educativa Escuela Normal Superior de la Mojana se cree que la problemática en la enseñanza del inglés se concentra en los niveles de preescolar y primeros grados de básica primaria, porque los estudiantes al llegar a 4° y 5° grado, demuestran un notable progreso que se manifiesta en un cambio de actitud en la participación de actividades y el mejoramiento de la pronunciación, lo que permite deducir que los estudiantes pasan de un procedimiento de enseñanza poco efectiva a otro que, de alguna manera, mejora los resultados sin alcanzar a ser suficiente para el buen desempeño por el vacío que les deja la enseñanza de los primeros grados.

De igual manera, la institución educativa San José de Majagual, ubicada también en el casco urbano de esta municipalidad, posee características similares a la escuela Normal Superior de la Mojana y según indagaciones preliminares adelantadas no escapa, esta institución, a carencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma extranjero inglés, lo que se evidencia en mayor grado cuando arriban los estudiantes al grado 6° de secundaria, donde según manifestaciones de los docentes que orientan el aprendizaje del inglés, los estudiantes llegan con muchas falencias y desmotivación hacía el idioma inglés, lo que hace necesario la activación de planes de contingencia que propendan por estrategias intensivas de nivelación y así poder enrumbar un poco esos procesos.

Es así, como se encuentra mucha similitud entre las dos instituciones en algunos aspectos, como es el caso de la sede Corazón de Jesús y la sede principal de la Escuela Normal donde los estudiantes desde preescolar hasta 3° grado son orientados solo por un docente y al llegar a 4° y 5° grado, inician un proceso de rotación, en el cual cada profesor es asignado según su afinidad a una disciplina. Otro aspecto en la enseñanza del inglés, en el que coinciden las instituciones, es que están sujetas a la voluntad del docente en los primeros años de escolaridad hasta 3° grado.

En el transcurrir por esos primeros grados solo se emplean algunos minutos en el uso de pequeños vocabularios con muy poco o incluso ausencia de la pronunciación.

Se ha encontrado que en ocasiones profesores de estas instituciones conscientes de su escaso manejo de la asignatura, optan por subcontratar a otros docentes para que les oriente la clase de inglés. En la sede San Vicente de la institución educativa San José, la situación es más compleja porque los estudiantes son acompañados en todos los grados por un solo docente, incluso en los grados 4 y 5, y aunque hay un docente con habilidades para la enseñanza del inglés, éste solo atiende al grado asignado. Al inicio de este año en esta sede, intentaron rotar en los grados 4 y 5, pero esa iniciativa fue fallida a raíz de la pandemia del covid 2019.

1.2 Formulación del Problema

Ante la situación antes descrita se pretende mediante este estudio dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el uso de la didáctica integral en la enseñanza del inglés de los docentes de preescolar y básica primaria de las instituciones educativas Escuela Normal Superior de La Mojana y San José de Majagual, Sucre?

1.3 Objetivos de la Investigación

1.3.1 Objetivo General

Describir el uso de la didáctica integral en la enseñanza del inglés de los docentes de preescolar y básica primaria de las instituciones educativas Escuela Normal Superior de La Mojana y San José de Majagual, Sucre.

1.3.2 Objetivos Específicos

Identificar el proceso de organización en la didáctica del inglés de los docentes de preescolar y básica primaria de las instituciones educativas Escuela Normal Superior de La Mojana y San José de Majagual, Sucre.

Caracterizar el desarrollo de la didáctica del inglés de los docentes de preescolar y básica primaria de las instituciones educativas Escuela Normal Superior de La Mojana y San José de Majagua, Sucre.

Precisar el proceso de evaluación de la formación didáctica en inglés de los docentes de preescolar y básica primaria de las instituciones educativas Escuela Normal Superior de la Mojana y San José de Majagua, Sucre.

1.4 Justificación y Alcance de la Investigación

En los últimos años una de las mayores preocupaciones de los sistemas educativos es el uso de la didáctica de los docentes, por ser este un factor determinante en el aprendizaje, debido a los conocimientos que deben movilizar en el aula para lograr que los estudiantes aprendan lo que se desea enseñarles. El profesor es una persona socialmente interactiva que se encarga de proporcionar de manera intencional las situaciones y experiencias de aprendizaje, para que los alumnos adquieran los conocimientos que necesitan aprender para desenvolverse en la vida.

Desde la perspectiva de la buena práctica docente, el profesor se reconoce como un guía que acompaña al estudiante, en el recorrido que hace para llegar al conocimiento, en un espacio particular designado para ese propósito que es el salón de clase. En este sentido ambos actores interactúan, confrontan ideas y saberes, corrigen errores y aprenden, se dice que el buen profesor le permite al alumno forjar la necesidad de interactuar socialmente para descubrir y conocer y le proporciona las herramientas necesarias en el proceso de instruirse en un saber específico.

En consecuencia, el profesor es la persona que se prepara para ser: “Fomentador de análisis, inductor de cambios, activador de búsqueda, motivador y facilitador de experiencias, suscitador de discusión y crítica, generador de hipótesis, planeador de problemas y alternativas, promotor y dinamizador de cultura, frente a un grupo

estudiantil”. (Suárez, 2005, p. 65), en el ejercicio de su función mediadora entre el conocimiento y el estudiante.

Para Ball, et al., (2008), cuando el profesor no tiene el conocimiento especializado de la materia que va a enseñar, existen menos posibilidades de que pueda apoyar a sus estudiantes en el aprendizaje de ciertos conceptos y se pierde su rol como guía del proceso. Sin embargo, el conocimiento especializado del profesor no se considera suficiente para que pueda enseñar de manera efectiva, la práctica docente le exige que además de los conocimientos especializados en una materia maneje un contenido didáctico.

En este sentido, el docente hace uso de la didáctica, por ser la ciencia que le facilita los elementos para trabajar en el estudiante, y lograr el desarrollo de competencias que puedan ser utilizadas a lo largo de la vida, de manera que hablar de formación didáctica del inglés es referirse a la forma como el profesor transforma los conocimientos especializados de la lengua inglesa, para plantearlos en el aula de clases frente a un grupo estudiantil a través de los elementos que la didáctica le ofrece para llevar a cabo la enseñanza.

Analizar el tema de la formación didáctica del docente en el caso de la enseñanza del inglés, es importante porque tiene como propósito encontrar respuestas en contextos de situaciones reales, para poder abrir caminos en la búsqueda y apropiación de elementos que permitan reflexionar y transformar la práctica docente y aportarles a los estudiantes los medios útiles para la adquisición de unos saberes acordes a las necesidades del presente, que le ayuden a desempeñarse de manera eficiente en los diferentes contextos sociales, como lo es la enseñanza de una segunda lengua.

Con la enseñanza del inglés como segunda lengua se persigue desarrollar competencias comunicativas en lengua extranjera, para fortalecer el conocimiento y la

incorporación de los jóvenes al mercado laboral globalizado, y dar respuesta a las políticas de desarrollo económico que se imponen en el contexto internacional, por la integración de los países a nivel mundial bajo parámetros similares de economía y la semejanza de procesos que les permite ser incluidos en un mismo sistema de mercado, sin tener en cuenta las diferencias culturales; esta concepción ha creado la necesidad de desarrollar nuevos conocimientos en la forma de comunicarse.

Consecuentemente es ético para el docente en su rol de formador, investigar y prepararse, para proponer acciones que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza y el desarrollo integral de los niños y niñas, que se adaptan a un horario y unas circunstancias particulares para asistir a las instituciones educativas en busca de los conocimientos necesarios que puedan ser aplicados y le ayuden a incorporarse de manera digna a su comunidad y al contexto.

Se espera con el desarrollo de esta investigación beneficiar a la comunidad educativa Escuela Normal Superior de La Mojana y San José, propiciando los espacios de reflexión necesarios, para que los docentes puedan mejorar la enseñanza del inglés, partiendo del análisis exhaustivo de su propio quehacer y de la responsabilidad que tiene el docente frente al proceso enseñanza aprendizaje, como la persona que propone un conjunto de elementos, que el alumno utiliza como marco de referencia para incorporar los nuevos conocimientos.

Capítulo II

Fundamentación Teórica

Capítulo II. Fundamentación teórica de la investigación

2.1 Bases teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales

2.1.1. Bases Teóricas

Las teorías de la educación se consideran como un conjunto de proposiciones formuladas por expertos para describir y explicar el fenómeno social de la enseñanza–aprendizaje y hacer comprensible el proceso para la optimización y organización de la educación en los contextos particulares. El enunciado de una teoría educativa se consolida como la base de los procedimientos que se aplican en los sistemas educativos, para potenciar el desarrollo integral de las personas, a través de procedimientos de enseñanza y de propiciar experiencias de aprendizaje para el desarrollo de la madurez interior y el crecimiento personal.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la práctica deben facilitar, a los aprendientes la asimilación y elaboración de conocimientos que potencien el desarrollo personal, la asimilación de conceptos y la visión del mundo, bien sea sobre conocimientos construidos o por construir. Para Zambrano (1963, p. 83) “aprender sería aquella situación donde intervienen un conjunto de acciones exteriores buscando, en cuanto sea posible, modificar o estabilizar las representaciones que habitan en el sujeto.” de estos planteamientos se deduce que los estímulos externos son los medios que utiliza el docente para orientar el aprendizaje.

El aprendizaje y la enseñanza son dos fenómenos diferentes, para Fairstein y Gyssels (2003) el aprendizaje ocurre dentro de la mente de una persona, como un proceso interno e individual, mientras que la enseñanza es una actividad social ejercida por un agente capacitado para realizarla, de la misma manera cuando la enseñanza se materializa se convierte en una actividad técnica, quien la ejecuta, como es el caso del

docente en la escuela, requiere de un conjunto de elementos para orientar el procedimiento, que son previamente seleccionados y organizados en el currículo.

Es así como, aunque en los sistemas escolares alrededor del mundo se reconoce el currículo desde diferentes enfoques teórico prácticos que presumen la existencia de una pluralidad de interpretaciones a lo largo del tiempo, los currículos poseen las características de englobar una serie de acciones que le dan fundamento al quehacer educativo y tienen la flexibilidad de poderse ajustarse a contextos particulares, para establecer la relación de los requerimientos sociales, las políticas educativas, la escuela y los contenidos científicos formativos, la relación estudiantes profesores, que se asumen desde diferentes orientaciones teórico prácticas. (Toro Santa Cruz, 2017).

Al respecto, los países de la unión europea para construir la identidad colectiva de la ciudadanía europea, introducen al sistema escolar a través del Concejo y los Ministerios de Educación, las dimensiones de la educación y las definen como, a) dimensión de las políticas educativas, b) dimensión del desarrollo de los currículos, c) dimensión de la preparación de material de enseñanza, d) dimensión de la formación de los docentes, e) dimensión de la comunicación entre profesores y estudiantes, (Unión Europea, 2002. Resolución de 22 de junio de 2002). Sin duda alguna, las dimensiones son las acciones para ajustar el currículo a las necesidades y al contexto.

En este orden de idea la comisión europea en la obra Libro Blanco (1995), expresa con relación a la educación y formación, que el desarrollo de competencias básicas se orienta principalmente a fortalecer las capacidades para la lectura, escritura y el cálculo, en el mismo aporte establece la enseñanza de lenguas extranjeras de manera generalizada, es decir se expande a estrategias de enseñanzas innovadoras dentro y fuera del ámbito escolar de manera flexible, igual que se hace para iniciar a los ciudadanos en el manejo básico de la tecnología.

De esta forma, sin que la estrategia anule la prioridad de la formación docente, se lleva a la práctica un currículo integrado y concertado. En Europa la formación didáctica del docente para la enseñanza de lenguas extranjeras es de vital importancia, no se limita a la formación inicial, sino que “se establece una serie de acciones estratégicas para darle respuesta a lo establecido en la dimensión de formación del profesorado y para construir la propia identidad a partir de la interacción social”, así lo afirma el Libro Blanco (1995, p. 45). De la misma manera, se establecen los encuentros interculturales y el intercambio de materiales para mejorar la didáctica de la lengua, con previa preparación o capacitación de los profesores.

Los europeos manejan con propiedad hasta tres lenguas extranjeras, por lo que son considerados trilingües, se habla el alemán, francés, inglés, turco e italiano, entre los 10 idiomas utilizados, el dominio del inglés como lengua franca se evidencia en los diferentes contextos y situaciones comunicativas, en los países europeos.

En América Latina y el Caribe el diseño curricular es centralizado, por los estándares que establece cada país en el sistema escolar y atendiendo a situaciones políticas y socio-geográficas, (Hoyos, et al. 2004). En la enseñanza de lenguas extranjeras se implementan acciones comunes como el programa de bilingüismo, sin que se de en la región intercambios de experiencias o concertación al respecto, es decir, cada sistema escolar lo orienta bajo criterios propios, se enseñan lenguas extranjeras como el portugués, español, francés e inglés, posesionándose el inglés como la lengua más enseñada en Latinoamérica y el Caribe.

En Colombia la Ley 115 de (1994), define el currículo como el conjunto de planes y programas que establecen la relación sociedad, escuela y estudiantes, es un currículo centrado y diseñado de acuerdo a los criterios nacionales. En la enseñanza de lenguas extranjeras el MEN (2006, p. 6), reconoce que, “No se ha avanzado significativamente en la definición de las variables que intervienen en el aprendizaje

de una segunda lengua, de las ya estudiadas: alumno, medio social, medio escolar, profesores, material didáctico, programas, estructura institucional, entre otras”.

Sin embargo, se procura capacitar y actualizar a los docentes en la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras, debido a que el auge del inglés en el mundo ha llevado a que muchos países, entre ellos Colombia opten por la enseñanza de la lengua inglesa desde los primeros años de escolaridad, exigiendo del profesor una buena labor en su enseñanza, donde entra en función su formación y desarrollo profesional, que incluye la capacidad de utilizar elementos lingüísticos propios del idioma y las competencias para darle sentido a su práctica en el aula, la instrucción, ideas, creatividad, actuación y apropiación de su profesión.

Sin duda alguna, en el proceso se relaciona la formación inicial del docente como la experiencia, donde se incorporan los conocimientos necesarios para garantizarle al profesor el desempeño eficaz frente a un grupo de estudiantes, por ser esta la fase preparatoria o asentamiento de los saberes; en las ideas de Imbernón, (2007, p. 7) “la formación inicial ha de capacitar al futuro profesor o profesora, para asumir la tarea educativa en toda su complejidad”.

En otras palabras, la formación inicial provee al docente de un soporte del contenido específico de la disciplina en la especialidad y un soporte de conocimientos pedagógico- didácticos, para poder enseñar, el saber didáctico del profesor lo orienta en la solución de problemas específicos del aprendizaje e implica el desarrollo de habilidades para transformar los contenidos de una materia en procedimientos de enseñanza, como también la capacidad para innovar y adaptar los procesos a contextos sociales y escolar, Flórez (1996) expresa lo siguiente:

Por eso es muy limitado el trabajo de aquellos docentes que dominan solamente el saber y que carecen de una formación sistemática tanto de los

principios pedagógicos generales como de los modelos y estrategias didácticas aplicadas a ese saber específico a ese saber por enseñar. (pág. 15)

La formación sistemática mencionada por Flórez (1996), es el saber didáctico del profesor respecto a los enfoques teóricos y modelos didácticos, que le permiten organizar los procesos educativos sobre bases científicas como son el contenido de la materia, los principios psicológicos y pedagógicos, para proponer acciones significativas de enseñanza, indiscutiblemente la función del profesor se orienta en las reglas de la didáctica donde se apoya para articular la teoría con la práctica,

En afirmaciones de Urgilés, (2014, p. 208) “la teoría lleva necesariamente a la práctica, si no es así, concluimos que el problema no está en la teoría sino en su errónea aplicación en el aula” de modo similar, De Camilloní, et al. (2007, p. 43) habla de “una visión de la didáctica general y específica que todo profesor debe tener para poder enseñar” refiriéndose en primer lugar a la importancia de tener conocimientos generalizados y descriptivos sobre los modelos de enseñanza y en segundo lugar a los conocimientos específicos para enseñar una determinada disciplina, no está demás señalar que la didáctica específica es amplia, al entrar en detalles o en cuestiones relacionadas a la edad, el nivel académico y el grado.

De cualquier manera, las falencias por falta de una formación inicial en lengua extranjera de los profesores de inglés en preescolar y básica primaria en Colombia, un tanto generalizada, tratan de suplirse en la formación continua o permanente, con la implementación de programas de capacitación y actualización en políticas educativas, como alternativa de preparación y apoyo a las posibles dificultades en el quehacer pedagógico de estos profesionales, que por su formación en cierta disciplina del saber si cuentan con una visión de los principios didácticos generales, sin que sea menos importante el conocimiento de la didáctica específica del inglés.

El profesor de lenguas extranjeras, requiere de una profunda formación científica y una robusta preparación pedagógica- didáctica, para poder relacionar de manera adecuada los distintos conocimientos disciplinares y didácticos que posee, cuando planifica, organiza, orienta y evalúa los procesos de aprendizaje, de manera que le puedan ayudar a los estudiantes a comprender conceptos, manejar los términos lingüísticos del idioma y a la vez ser flexible frente a la toma de decisiones en las situaciones particulares. Martínez (2006, como se citó en Fandiño, 2015).

Para Fandiño (2015, p. 123), “los enfoques teóricos o modelos didácticos, pueden proporcionar algunos indicios sobre el papel de la escuela, el rol del docente y el tipo de estrategias formativas”. Estos modelos o teorías son adaptables de forma generalizada y debatibles, es decir pueden ser admitidos o rechazados y en su aplicabilidad evaluables. En la implementación de la didáctica para la enseñanza del inglés predominan diferentes enfoques teóricos, inicialmente el tradicional, conductista y cognitivo, más tarde el constructivista y comunicativo, que tienen sus raíces en concepciones filosóficas, así como en la evolución de la psicología y la pedagogía.

El modelo tradicional o clásico representa una forma habitual de enseñanza, donde el profesor utiliza la exposición elocuente como técnica para transmitir los conocimientos, las acciones de enseñar se orientan a través de una variedad de estrategias, sin perder de vista la enseñanza del contenido como el objetivo a lograr en cada clase, el tablero es utilizado con frecuencia y la evaluación está ceñida a recordar lo aprendido, la enseñanza es receptiva, y memorística, el profesor cumple un rol activo, preparando y organizando la materia que enseña. (Medina y Domínguez, 2014).

El modelo tradicional tiene sus raíces en las teorías filosóficas del intelectualismo enciclopedista, que considera la inteligencia y el entendimiento como partes del conocimiento y es influenciado psicológicamente por el egocentrismo, el “método de enseñanza es oral frontal” (Vaillant, 2004, p. 5), el modelo tradicional en la didáctica específica de la enseñanza de lenguas extranjeras, se conoce con el nombre

de método de gramática y traducción, que permite la utilización de la lengua materna para explicar y enseñar la gramática de la lengua meta.

La enseñanza tradicional se considera poco didáctica y a la vez útil porque implementó la organización en la escuela, que permite agrupar a los estudiantes por curso, establecer las jornadas de trabajo, desarrollar la teoría planificando sobre el logro de objetivos y aplicar la disciplina y la ética, que son factores que han permanecido en el tiempo. (Pérez, 2016).

Asimismo, el modelo tradicional tiene la tendencia a prevalecer, según los didactas, aunque descontextualiza en la sociedad del conocimiento, hace parte de la formación del docente y de las prácticas de enseñanza; se reconoce que es desplazado en gran parte por el modelo conductista, donde el profesor se considera un técnico en el dominio del conocimiento científico y se entrena en la implementación de procedimientos, para lograr objetivos prediseñados por especialistas, que ya están incluidos en el currículo, Loya (2008 como se cita en González y Málaga, 2016).

El modelo conductista se fundamenta en la teoría psicológica de Pavlov (1936 tal como se citó en De Nicolas 1997, p. 21), donde se considera “la enseñanza y aprendizaje como un acto racional”, al maestro como un técnico que desarrolla habilidades para enseñar y el alumno asume un cambio en el comportamiento por los efectos del conocimiento”. Es decir, el aprendizaje es un nuevo comportamiento observable desde el rol del profesor y del estudiante, basado en la fórmula del modelo conductista (E-R) estímulos respuestas.

Dentro del modelo conductista la enseñanza se materializa a través de una serie de actividades, que se complementan con ejercicios prácticos, que traza y orienta el profesor en forma secuencial con el propósito de llevar al descubrimiento, pero la clase sigue siendo expositiva y en la evaluación se miden puntualmente los aprendizajes, (García, 2000). Este modelo conserva de la enseñanza tradicional, el orden, la

disciplina en la clase y el trabajo sobre objetivos, que se mejora y toma forma desde una perspectiva científica. Según González y Málaga (2016), el surgimiento del docente como técnico ocurre como respuesta a dos acontecimientos, el fortalecimiento de la industria y la evolución de la psicología conductista.

En este mismo orden de ideas, Mauri Crespo, Julia A. et al (2001) expresa que, los métodos, audiovisual y audiolingual en la enseñanza del inglés, que ponen énfasis en la correcta pronunciación y tiene como unidad básica los patrones oracionales, nacen de la mezcla del conductismo y estructuralismo, de la misma manera en la práctica de estos métodos de enseñanza de la lengua extranjera se omite la gramática.

De igual manera, la evolución de la psicología cognitiva introduce un nuevo modelo de enseñanza, el cognitivismo, que fundamenta el aprendizaje en la profunda actividad mental del estudiante, para retener, acumular y recuperar información, el profesor asume un rol de promotor de experiencias de aprendizajes, a partir de percibir la reacción de los alumnos durante cada actividad para modificar el mensaje de acuerdo a sus necesidades. Para Mauri Crespo, Julia A. et al (2001) el cognitivismo en la enseñanza de la lengua extranjera, centró el aprendizaje en la comprensión de las reglas gramaticales que abrieron paso a la producción de patrones lingüísticos.

Del modelo constructivista, cuyos principales representantes son Piaget, Ausubel, Bruner y Vygotsky, se encuentra que Medina y Domínguez, (2014) expresan que: en dicha teoría se considera que el conocimiento no se transmite, sino que se construye, esto por medio de la acción que ejerce quien aprende sobre el medio físico y social, acción que tiene repercusión sobre el que la ejerce, en este caso, el aprendiz.

El modelo constructivista se asume de diferentes maneras, según la teoría del autor que la sustente, y coinciden en el rol orientador del profesor, el conocimiento se construye a través de la interacción con el medio, el profesor además de orientador, es un facilitador de las herramientas didácticas necesarias para que el estudiante logre

nuevos saberes, se le asigna el papel de mediador entre el conocimiento y el estudiante, (Tébar, 2009) y se introduce el concepto de respeto por los ritmos y formas de aprendizaje.

Según la investigación de Sánchez (2009), no es sino en el siglo XX, con las políticas de globalización, que la enseñanza de la lengua extranjera se vuelve relevante y ocupa un papel fundamental en la educación, destacándose varios métodos en la didáctica de la enseñanza de otros idiomas que guardan relación con la didáctica general. De la misma forma, con las nuevas exigencias sociales producto de la globalización, surge el enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés que pone énfasis en lograr que los estudiantes dominen una lengua diferente a la materna y la utilicen en diferentes contextos.

De esta manera, las políticas de bilingüismo, la capacitación y actualización del profesor de inglés, da un giro y se centra en el desarrollo de competencias lingüísticas, el uso de tecnología y de nuevas metodologías, que se introducen en el currículo sugerido de inglés, un ejemplo de ello es la metodología por proyectos, (MEN, 2006), en consecuencia, la orientación didáctica del profesor tiende a fundamentarse en la reflexión y en enfoques teóricos constructivistas.

De lo anterior se deduce que no es fácil determinar los conocimientos y competencias de un docente, según Díaz y Hernández, (2002, p. 3) eso “dependerá de la selección que haga de las teorías pedagógicas-didácticas y su posición filosófica respecto a los fines de la educación, el mundo, su cultura y pensamiento que ejercen una fuerte influencia en las actuaciones del docente”, en las apreciaciones de Addine (2004) las teorías didácticas deben ser integradoras en relación con la práctica, el contexto y la motivación para responder a las necesidades de los infantes y no caer en una distorsión epistemológica.

En este sentido, por ser la didáctica una teoría aplicada de manera general y específica, algunos autores identifican en el rol del docente características generales en el saber y saber hacer, entre ellos Cooper (1999 como se citó en Díaz y Hernández, 2002), hace referencia a que el profesor debe contar con conocimientos teóricos profundos del aprendizaje, desarrollo y comportamiento humano, de igual manera de valores y actitudes para fomenten el aprendizaje y las relaciones humanas, dominio de la materias que enseña, control de estrategias de enseñanza para faciliten el aprendizaje y conocimiento prácticos sobre la enseñanza.

En este mismo orden de ideas, Feuerstein (1980), en su teoría de experiencia del aprendizaje mediado, introduce el término mediación, para darle un sentido profundo al quehacer pedagógico del docente, no lo limita a un simple rol, y por lo contrario le da un significado amplio a la mediación del docente entre el conocimiento y el estudiante, que la explica como un conjunto de acciones que realiza el profesor, para construir un andamio que sirve de puente para el encuentro entre el educando y los nuevos saberes.

En relación a la mediación del docente, Feuerstein (1980) describe con exactitud los factores relevantes para que un profesor logre una mediación exitosa entre los que relaciona la comunicación clara y asertiva con los alumnos, para dar a conocer el objetivo de las actividades que se llevan a cabo durante el acto pedagógico, es decir explicar el propósito para el cual se va a realizar la actividad.

La utilización y manipulación, por parte del profesor, de recursos didácticos, acorde con los contenidos temáticos y a la creación de situaciones de aprendizaje que generen experiencia; en este sentido, el docente hace uso de los elementos didácticos de manera intencional, los ajusta hasta asegurarse de que el estudiante asimile el mensaje, lo perciba, manipule, repita, focalice e infiera, en otras palabras, la mediación es la comunicación del conocimiento a través de diferentes medios, donde el docente

reformula el mensaje y obliga con su estímulo a que el educando lo capte de manera consciente.

Para Sánchez (2009) la mediación se convierte en una actividad comunicativa, compleja e ideal para la clase de enseñanza de lenguas extranjeras para lograr que el alumno sea capaz de conectar los diferentes aspectos de su lengua y cultura de origen con los de las lenguas y culturas meta, el mediador o profesor debe tener la capacidad de entender y comprender lo ajeno o extranjero y poder efectuar con técnicas el antes denominado cambio de perspectivas. Es decir, la mediación provoca con el estímulo en el aprendiente, el desequilibrio y la necesidad de aprendizaje y por consiguiente su modificación.

2.1.2 Bases Investigativas.

2.1.2.1 Antecedentes Históricos

En cuanto a los antecedentes históricos- pedagógicos que dan luz a la presente investigación, se encontró el trabajo de Sánchez (2009), titulado: “Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras” que se realizó con el objetivo de hacer un acercamiento histórico-pedagógica a la enseñanza de lenguas, partiendo del humanismo y concluye en los métodos y teorías actuales, la investigación describe de manera particular la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras a partir del siglo XVIII, para ilustrar la práctica docente y perfeccionar la educación.

En los planteamientos del mencionado trabajo se expresa que, a pesar de la preocupación por la enseñanza de una segunda lengua, no es sino hasta el siglo XX, con la educación global, cuando la enseñanza del idioma ocupa un papel destacado dentro de la educación y se hace visible la evolución metodológica de técnicas, procesos y recursos didácticos, para la adquisición de una segunda lengua en materia educativa. De la misma manera asegura que a lo largo de la historia de la enseñanza de

lenguas diferentes a la materna, se han ido sucediendo una serie de métodos, para mejorar su enseñanza.

El método es el nivel en el que se ponen en prácticas las creencias y teorías que permiten tomar las decisiones sobre lo que se enseña, el contenido, las destrezas y el orden; mientras que el enfoque puede generar varios métodos, ya que es el nivel en el que se especifican los supuestos sobre la lengua y su aprendizaje. Finalmente, el estudio hace una descripción de los métodos surgidos en la enseñanza de una segunda lengua entre los que se mencionan los siguientes:

El método de gramática-traducción, desarrollado plenamente por el estadounidense Sears, inicialmente se utilizó en la enseñanza del latín y más tarde en otras lenguas como la inglesa, para este método, la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas, el objetivo lingüístico era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto. El método directo que se introdujo para superar las debilidades que presentaba el método tradicional, con este se consideró la necesidad de plantear una didáctica que promoviera la comunicación.

Un tiempo después, surgieron el método audio-oral de Fries o método estructural y el audio-lingual, que consideraron el estudio de la lengua meta como la formación de una serie de hábitos que culminan en la repetición fonética y en la fijación de estructuras gramaticales. A estos métodos prosiguieron otros como el situacional, los naturalistas, respuesta física total y el cognitivo, que resultaron ser una búsqueda de mejoramiento en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, hasta lo que en el presente se conoce como método comunicativo.

El método comunicativo, centra la enseñanza en el alumno y en sus necesidades, y debe promover una comunicación real, en situaciones reales es decir se fundamenta en teorías constructivistas. Con la investigación se logró describir el

proceso de evolución en la enseñanza de una segunda lengua y conocer los retos que ha enfrentado en los procesos de mejoramiento.

2.1.2.2 Antecedentes Investigativos

De los antecedentes internacionales, se encontró el estudio realizado por Tapara (2019), titulado “Modelo didáctico y aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado José Carlos Mariátegui”, que se realizó en Lima, Perú con el objetivo de determinar la relación que existía entre el modelo didáctico y el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado José Carlos Mariátegui.

En la investigación se plantea la relevancia que tiene a nivel internacional la enseñanza de una segunda lengua, para posibilitar el crecimiento personal, profesional y la incursión en el mundo globalizado y a la vez señala que, no existen a nivel universal nuevas tendencias en los modelos didácticos para la formación profesional en lengua extranjera, advirtiéndolo como una problemática que exige la implementación de elementos propios de la lingüística, así como el manejo de aspectos gramaticales y desarrollo de habilidades discursivas, sociolingüísticas y estratégicas.

En este sentido expresa que en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado José Carlos Mariátegui, aunque se procuró a partir del trabajo de expertos, modelar una propuesta de enseñanza del inglés unificada en cuanto a objetivos, contenidos y métodos apropiados para desarrollar competencias en el uso del idioma, los docentes tenían la tendencia a implementar un modelo didáctico, que no mostraba coherencia en el articular de las teorías con la práctica, para llegar al aprendizaje significativo en el desarrollo de habilidades comunicativas.

Los docentes de inglés, demostraban poco dominio didáctico por falta de “accesibilidad a conocimientos pedagógicos y didácticos” para adquirir los principios, instrumentos teóricos y metodológicos, en la planificación de un adecuado armazón

curricular que ofreciera la facilidad a los alumnos en adquirir el idioma inglés en su formación profesional, entre las irregularidades también se observó que los estudiantes desarrollaban la materia como una gestión extracurricular o como una segunda especialización.

Los hallazgos encontrados durante la investigación llevaron a admitir que el modelo didáctico para la enseñanza del idioma inglés, debía ser evaluado y ejecutado. En la investigación se utilizó una metodología de enfoque cuantitativo de tipo descriptiva propositiva, al final se concluyó que existía una relación significativa entre el modelo didáctico utilizado en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, que afectaba la comprensión, expresión y comunicación.

De igual manera, se registra de Torres (2018) en la Universidad de México, el artículo titulado: “Reflexiones sobre la formación docente de una profesora administradora.” El artículo expone que en algunos campos disciplinares se utiliza el término formación, para referirse a un modo de acceso al conocimiento y cita como ejemplo los términos formación psicoanalítica y formación docente, para explicar que los términos educación y formación se identifican como sinónimos, cuando en realidad se relacionan con procesos diferentes.

En función de hacer la distinción de dichos términos, se consideró necesario hacer la aclaratoria respecto al tema y delimitar la formación como un proceso de preparación para el ejercicio docente, y por otro lado para definir el ejercicio profesional en otras disciplinas, en el estudio el análisis del significado etimológico de la palabra educación, llevó a identificar que en el origen del término se daba la confusión y a la vez se podían apreciar las diferencias conceptuales de los términos; la educación se refiere a un proceso que se incrementa desde afuera, y en la segunda se trata de una conducción o encaminamiento de las disposiciones ya existentes en el sujeto para su uso desde afuera.

Para aclarar los conceptos de educación y formación se hace un segundo análisis de las teorías y modelos pedagógicos, para concluir que la formación docente como un proceso de adquisición y permanente estructuración, es una reestructuración de conductas, conocimientos, habilidades y valores, para el desempeño de los docentes en la enseñanza, de aquí se comprende que la formación docente se asocia con sus funciones y que tiene como propósito la enseñanza de una determinada disciplina para formar a otro que no tiene el conocimiento, y la educación contiene el concepto del desarrollo integral del ser humano y sus directrices.

Puede decirse entonces que la formación docente está inmersa en un proceso continuo donde se considera la formación permanente como un subsistema de formación en una institución educativa formal que le orienta al perfeccionamiento de las tareas educativas con la finalidad de conseguir un mejoramiento de ella permitiéndole adaptarse a los cambios científicos, disciplinares y sociales de su entorno. La formación pretende que el profesor se auto-cuestione a partir de su propia práctica.

En los planteamientos de Torres (2018), se deduce además que el ejercicio de la función docente requiere de una concepción en el campo disciplinar y de la formación didáctica-pedagógica para su transmisión, aludiendo a que ambas instruirán al docente permitiéndole desarrollar facultades cognitivas, intelectuales y técnicas que posteriormente necesitará para el perfeccionamiento de una actividad en la cual debe ser apto y adquirir la habilidad para llevarla a cabo.

La docencia adopta entonces diversas características educativas y formativas, que se manifiestan en el ejercicio de esta actividad que muestra que la práctica docente es heterogénea y que no se ajusta a un modelo uniforme de trabajo, por la varianza de la enseñanza de una disciplina a otra.

Otro antecedente investigativo es el trabajo de Padilla y Espinosa, (2015) titulado “La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de caso en escuelas públicas”, la investigación se realizó con el objetivo de identificar características personales y académicas del profesor de inglés, que se hacen presente durante la enseñanza a estudiantes de escuelas públicas, con diferentes niveles de competencia lingüística. En la investigación se integró el estudio de la práctica docente de cuatro profesoras de inglés en la escuela de secundaria general número 17 de la ciudad de Aguascalientes, Baja California.

En el trabajo se expone la importancia que tienen las características personales y académicas del profesor en la enseñanza del inglés, los aspectos particulares del profesor de inglés, como el sentido otorgado a su profesión y su ambiente cultural, vinculados a la formación académica juegan un papel importante para promover el interés de los estudiantes, la organización de la enseñanza, la orientación sobre normas escolares, el conocimiento del contexto estudiantil y otros factores de igual trascendencia.

En este sentido, tanto las características personales del profesor como su formación académica se hacen presente en el aula durante la enseñanza, en los planteamientos se explica además que la formación académica que fundamenta la actuación del profesor al interior de las aulas no es perfecta, puede presentar limitaciones, por lo que se indagó sobre la formación académica de los profesores que fundamentaban sus acciones en el aula con el fin de identificar las limitaciones desde las percepciones del propio docente.

Durante la indagación se realizó una evaluación a los profesores de inglés donde se identificaron elementos importantes como la organización del trabajo en clase, la socialización, la labor colaborativa, la respuesta a las dudas de los estudiantes, la implementación de la lectura en clase, el valor subjetivo otorgado a los alumnos, así como el manejo y el control del grupo.

Como conclusión se estableció que en la dimensión personal las condiciones socio-económica de la familia son un factor de la motivación por la profesión docente y la inquietud por la superación personal, que en este caso no son parte de una vocación y este mismo factor se vincula con la perseverancia en la preparación profesional y el trato flexible y humano de las profesoras hacia los estudiantes.

Así mismo, entre los antecedentes nacionales está el trabajo de Leguizamón (2018), titulado, “la enseñanza del inglés desde el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras “content and language integrated learning” (CLIL) en la IED Leonardo Posada Pedraza”, de la ciudad de Bogotá. Colombia, la investigación se realizó con el objetivo de contribuir al enriquecimiento de la práctica educativa, de las docentes de inglés de la jornada de la tarde, a partir de la reflexión sobre el desempeño, llevada a cabo en el aula de clases.

La investigación de Leguizamón (2018), surge de las voces de los docentes de la asignatura de inglés, quienes en reuniones de área manifestaron que los estudiantes no respondían a las estrategias propuestas y por consiguiente no alcanzaban los logros en las pruebas internas, de igual manera, se podía detectar que aun presentaban inconvenientes para entender las instrucciones básicas y realizar actividades escritas, pedir o dar información de forma oral en inglés, es decir, no estaban demostrando una interacción real con el idioma.

Motivadas por la situación, las mismas docentes involucradas en la problemática decidieron hacer una reflexión, debido a que posteriormente se habían implementado estrategias como la adaptación del plan de estudio, con vocabulario y temáticas acordes con la asignatura y se había asignado a la básica primaria una intensidad horaria de 110 minutos semanales.

En el desarrollo de la indagación se aplicó un cuestionario a un grupo de cinco docentes de inglés, a fin de conocer los métodos de enseñanza implementados, en el

análisis de resultados se evidenció que no hay claridad en los métodos de enseñanza aprendizaje por parte de los docentes y que cada maestro adecúa su propio método, a partir de modelos didácticos tradicionales sin tener en cuenta el modelo pedagógico de la institución.

Razón que llevó a enseñar el inglés como una materia en la que se da a conocer la estructura gramatical y el vocabulario del idioma, como parte del contenido programado en la asignatura y no como un idioma que debe enseñarse con el objetivo de facilitar a los estudiantes una herramienta de comunicación oral y escrita, para el crecimiento personal y social.

A manera de conclusión se presentó una propuesta didáctica fundamentada en el enfoque CLIL, que pretendía generar una reflexión acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje, con los docentes de la asignatura de inglés de la institución educativa Leonardo Posada Pedraza, a fin de alcanzar a enriquecer los procesos de enseñanza que el profesor de inglés propone en el aula, para facilitar a los estudiantes los elementos conversatorios al menos en una lengua extranjera.

En otro trabajo, Montero y Reales (2017), investigaron sobre “Estrategias metodológicas utilizadas por los docentes de primaria para la enseñanza aprendizaje del inglés”, en la Institución Educativa Distrital Ciudadela Estudiantil de la ciudad de Barranquilla, con el objetivo de describir las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes de básica primaria para la enseñanza – aprendizaje del inglés. La indagación se realizó con el objetivo de describir las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes de primaria para la enseñanza aprendizaje del inglés.

En el informe se plantea la necesidad de identificar las técnicas de enseñanza utilizadas por los docentes, debido a que, tras asumir las acciones implementadas por el gobierno para fortalecer el desarrollo de competencias comunicativas en los profesores de inglés, como Bunny Bonita, seminario – taller de tres días de inmersión

y, My ABC English, kit, cursos de capacitación de tres meses, no se logró establecer un proceso de enseñanza aprendizaje que ofreciera al estudiante la oportunidad de adquirir el inglés con calidad.

Al respecto se resaltó la situación que vivía la institución y en general del contexto colombiano, referente a que los procesos de enseñanza del inglés en el nivel de básica primaria, eran orientados por docentes integrales que debían encargarse de la mayoría de las asignaturas sin haber recibido una formación académica adecuada en cuanto a la disciplina y a la metodología que debían emplear para desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes.

Durante el proceso de indagación se buscó motivar y concientizar al docente de inglés de básica primaria, sobre la importancia de implementar estrategias metodológicas novedosas para impactar de manera positiva los ambientes de aprendizaje e incrementar el dominio del inglés acorde con las metas estatales propuestas.

La investigación se orientó desde un enfoque descriptivo mediante el cual se buscó, detallar las características de un conjunto de maestros, acorde con sus acciones educativas específicamente. Al final se concluyó que muchos docentes de básica primaria no manejan estrategias metodológicas apropiadas, ni tienen dominio de la lengua inglesa por lo que es difícil que logren incrementar el nivel de inglés en sus estudiantes si ellos mismo no lo poseen.

Se consideró que la transformación de la enseñanza, por parte de los docentes debe comenzar por la búsqueda de procedimientos y recursos que posibiliten las condiciones de enseñanza apropiadas, para impulsar el aprendizaje significativo de los alumnos en lengua extranjera inglés.

En este sentido, Jaramillo, Ramírez y Quintero, (2017), indagaron sobre “Conocimiento de la didáctica del inglés en docentes de educación preescolar” con el

objetivo de analizar la formación pedagógica de los profesionales en educación inicial y su relación con los procesos didácticos en un contexto internacional. El estudio explica que la enseñanza se ha desarrollado de muchas maneras, bien sea con una determinada intención o sin ella y en diferentes contextos.

Refieren los autores que a la actividad de enseñar se han incorporado conceptos como pedagogía, técnicas, métodos, metodologías, didáctica, aprendizaje y estrategias, que se han utilizado como metodologías, técnicas de enseñanza y material didáctico; el artículo se refiere de manera particular a dos conceptos, en primer lugar a la didáctica que define como la capacidad para saber cuándo, cómo y con qué enseñar en los diferentes momentos del proceso educativo, considerándola esencial en el procedimiento intencionado para analizar la construcción de contenidos y diseño de estrategias.

Además, plantean que la didáctica al ser utilizada desarrolla capacidades y ejercita las operaciones mentales y desde la visión del docente, se convierte en el acto de pensar la educación en términos de práctica. Finalmente concluyen que la didáctica se separa de la pedagogía para materializar la enseñanza, pero a la vez hace parte de ella al estimular la reflexión sobre el uso de los métodos y técnicas de enseñanza, para orientar el aprendizaje de la forma más conveniente. De esta manera se deduce que para la enseñanza del inglés son muchas las variedades de métodos, enfoques y propuestas pedagógicas que existen.

En segundo lugar, se refieren a la lectura como un medio útil entre los materiales utilizados en la enseñanza-aprendizaje del inglés, que en las aulas se utiliza sin atender al desarrollo de habilidades y hacen énfasis, en la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como otro medio interesante para la enseñanza del inglés y mediación de los procesos, el uso de blogs, wikis, páginas web, plataformas virtuales, entre otros, que según las investigaciones proporcionan al

docente y al estudiante nuevas formas de potenciar las habilidades comunicativas. Es decir, se le da vital importancia al uso de material concreto en la enseñanza del inglés.

En la discusión de resultados se concluyó que, las habilidades en el manejo de la lengua inglesa, no son suficientes para enseñar y por consiguiente el docente debe conocer a sus estudiantes, cómo aprenden, el tipo de inteligencia que demuestran, las condiciones para desarrollar ciertas competencias, conocer variedad de estrategias didácticas y utilizarlas de acuerdo a los estudiantes y para terminar resalta que la teoría orienta y da la visión para el entendimiento, pero es la práctica la que lleva a seleccionar los elementos didácticos, útiles en un determinado contexto escolar, lo que trae mayor dificultad al docente inicial.

2.1.3 Bases Conceptuales

2.1.3.1. La Didáctica y el Profesor

La didáctica es una teoría aplicada que se caracteriza por su propósito formativo y la contribución de modelos, enfoques y contenidos científicos más adecuados, para organizar los procesos de enseñanza, (Díaz y Hernández, 2002). En el contexto escolar la didáctica se asume como una herramienta pedagógica armonizadora de la interacción comunicativa, entre el profesor y el estudiante para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje.

En afirmaciones de Vásquez (2010, p. 10) “los aportes de la didáctica afinan el quehacer del docente, lo hacen más cuidadoso y perspicaz de su tarea cotidiana”. De aquí que el dominio de la didáctica en la práctica resulte importante para el docente de inglés y de cualquier disciplina del saber, porque de ello depende su desenvolvimiento y gran parte del quehacer pedagógico en el aula. El saber didáctico en los planteamientos de Silvano (2016, p. 605), “está relacionado con la capacidad de anticipar las dificultades y describir las condiciones en que se ponen en marcha los saberes dentro de un proceso educativo”.

De igual manera, Perroni (2001 como se citó en Hernández, 2016), expresa que, “es necesario integrar las experiencias obtenidas de la práctica, con los enfoques, teorías y métodos que pretenden explicar lo que sucede realmente con los estudiantes” p. 606, para referirse al manejo de una didáctica ajustada al contexto, sin ser deslindada de su sentido científico y poder orientar el desarrollo de la enseñanza en contexto socio-geográfico determinado y de manera efectiva.

Como se ha dicho, la literatura expone ampliamente los beneficios de la didáctica general y específica, y al mismo tiempo De Camilloní (2007, p. 42), habla de la didáctica común o extrema y explica que es poco conveniente “porque se fundamenta en el parecer del profesor y puede volverse exagerada,” sin sentido y poco efectiva.

2.1.3.2. Didáctica para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Para Villeda (2013, p. iii), “la didáctica del idioma inglés tiene como objetivo proveer prácticas guiadas por la teoría, la cual se aplica al contexto de la enseñanza y aprendizaje de ese idioma”. En las explicaciones de Díaz, L. et al., (2010), la didáctica del inglés presenta un marco teórico con una multitud de variables que intervienen en la enseñanza de la lengua inglesa en las que se distinguen cuatro grupos de elementos, los que describen los contenidos lingüísticos, los concernientes a las acciones por las que el docente planifica, enseña, evalúa y se relaciona con un grupo de estudiantes, los que se refieren a los procesos mentales y las que describen los factores externos que influyen en la enseñanza de una segunda lengua.

En la escuela la interacción para la enseñanza se establece entre el profesor y el estudiante, en el proceso el docente se ubica en el rol de mediador entre el estudiante y el conocimiento, que asume desde el saber disciplinar, que asocia con su forma de ver el mundo, la cultura y el concepto que tiene de aprendizaje, puede decirse que la única enseñanza planificada y organizada, con base en normas sociales y científicas es la que se da en los contextos educativos, lo que hace compleja las funciones del profesor.

Hablar de actividad en el aula, necesariamente implica referirse al plan de clases o conjunto de elementos didácticos que metodológicamente se articulan; para darle forma a las acciones del docente y al aprendizaje de los estudiantes durante el quehacer pedagógico, por lo que se hace necesario indagar, transformar y diseñar estrategias y actividades desde una visión científica, planear la clase significa asumir el control de las funciones y por consiguiente de la mediación del docente, en cuanto a orientar, evaluar y controlar el proceso de enseñanza.

Para Díaz y Hernández (2002), la planificación y organización de la enseñanza, requiere de unos fundamentos científicos, teoría aplicada o didáctica, que la establece como un proceso secuencial, ordenado e interesante, en el escenario de la clase, sin ser rígido o estático en este orden de ideas, la organización de la enseñanza es un conjunto de acciones articuladas que entrelazan la teoría con la práctica, para lograr el aprendizaje significativo y duradero.

La didáctica para la enseñanza de las lenguas extranjeras se entiende como los procedimientos utilizados en las relaciones profesor, alumno y contenido de la lengua o las lenguas enseñadas, en este sentido, en la realización de esta investigación para el conocimiento del evento formación didáctica del profesor de inglés, se tiene en cuenta la organización de la clase, como un conjunto de variables que se define desde tres enfoques: organización, desarrollo y evaluación, como se describen a continuación.

2.1.3.3. Sinergias de la Didáctica Integral

Organización

Para Fontana (1994, p. 15), “la organización de la clase se refiere a un proceso ordenado y efectivo, donde los niños tienen la oportunidad de desarrollar sus capacidades individuales y los docentes promueven el aprendizaje, para que los estudiantes puedan formarse con sensatez”. Es así como la organización de la clase tiene que ver con el dominio y uso de elementos didácticos por parte del profesor, los

cuales, juntos integran la didáctica de la clase, explica el autor que de manera aislada no cumplen una función pedagógica, sino que es durante el proceso cuando proporcionan al estudiante información, motivación, estrategias, técnicas y recursos de aprendizaje. De esta manera, el aspecto organizativo de la clase involucra el uso del tiempo, los materiales y el espacio.

El uso del tiempo

Es importante para prever el inicio, desarrollo y finalización de la clase, determinar el periodo de duración de cada momento durante el acto pedagógico, para que el aprendizaje se haga realidad. Para Razo (2016), el tiempo escolar puede ser valorado a partir de tres aproximaciones, primero desde un acontecer físico-cronológico, que se define como el aprovechamiento de los periodos en el aula, tiempo de la jornada escolar dedicado a la enseñanza y aprendizaje, segundo, la forma de utilizar el profesor el tiempo en la instrucción e interacción significativa para el aprendizaje y tercero como elemento contextual o forma en que los docentes organizan y distribuyen el tiempo en la escuela.

Según Razo (2016 p. 613), “la relevancia del tiempo escolar no está en su dimensión cronológica, sino en su potencial como medio para generar oportunidades de aprendizaje”. El buen manejo del tiempo permite al profesor mantener el orden y el control de la disciplina, cumplir con el horario dentro de los límites que establece el desarrollo curricular de las diferentes disciplinas, para la duración de la jornada de trabajo.

Uso del material didáctico

Con relación al **uso del material didáctico**, este es indispensable porque a través de la manipulación, observación y análisis, del material utilizado en la clase, se establecen semejanzas y diferencias; los alumnos se confrontan con experiencias de

aprendizaje, por lo que el material debe guardar concordancia con el tema a desarrollar, la creatividad del docente para su elaboración y la pertinencia en su utilización son esenciales, existen diferentes tipos de material didáctico, impresos, pictóricos, auditivos y visuales.

Al respecto, Guerrero (2009) expresa que los materiales didácticos son los elementos que utiliza el profesor en la mediación entre el estudiante y el conocimiento para facilitar la formación de conceptos y motivar el aprendizaje de los alumnos y a la vez nombra algunos de ellos como, libros, carteles, mapas, fotos, láminas, videos, software. En las ideas de Guerrero (2009) un material adquiere valor cuando el docente lo adecua a los objetivos, contenidos y actividad de aprendizaje y hace uso de ellos durante el proceso enseñanza y aprendizaje. El uso de material didáctico estimula la cognición, la participación, la motivación, y la creación del ambiente.

Uso del espacio

De igual importancia, **el uso organizado del espacio** es la forma de aprovechar la dimensión del aula para organizar a los estudiantes durante las actividades según su complejidad e intereses, que equivale a la distribución de los alumnos dentro del salón de clases, es fundamental para la interacción entre iguales y para la comunicación estudiante profesor, el control y monitoreo de las actividades, los alumnos se organizan de acuerdo a los intereses u objetivos de la clase.

Como expresa García (1999, p. 76-77) “el profesor hace una buena utilización del espacio, cuando tiene en cuenta la distribución de los estudiantes y la organización de los pupitres, como factor fundamental para la participación y la comunicación durante el proceso didáctico”.

Significa que un adecuado aprovechamiento del espacio es el inicio de un procedimiento para mejorar la enseñanza e interacción entre los mismos estudiantes y su docente reflejándose posteriormente en buen clima escolar.

En cuanto al proceso didáctico según García (1999 p. 76):

Es un proceso de comunicación que ocurre dentro de un contexto social dado y dentro de un contexto espacial particular: el aula, la plena conciencia de la importancia de este contexto espacial para el proceso comunicativo del aula es fundamental para poder manejar.” Desde este punto de vista el contexto espacial es esencial para que se lleva a cabo el acto didáctico de manera efectiva.

Desarrollo de la clase

Con relación a la sinergia desarrollo de la clase, cabe señalar que ésta permite plantear diferentes actividades con el uso de técnicas de enseñanza, la sinergia está relacionada con el saber pedagógico del profesor sobre qué enseñar, cómo se aprende y construye el conocimiento, el manejo de los recursos didácticos para hacer efectivo el aprendizaje del estudiante y depende en gran parte de la actuación del profesor en la mediación. El desarrollo de la clase es el entramado mediante el cual el docente construye un puente entre el estudiante y el conocimiento, el desarrollo de la clase está referido a las sub dimensiones: técnicas de enseñanza, uso del idioma meta, de la motivación, de la enseñanza personalizada, de la participación, de la contextualización, del modelaje y la autoridad y finalmente y no menos importante el uso del afecto.

Dentro del uso de las **técnicas de enseñanza**, se contempla la presentación de la estructura de los contenidos, que se definen como las competencias del docente para describir los objetivos de la clase y el desarrollo del tema a enseñar, como también el uso de actividades que dividan las secciones de inicio, desarrollo y finalización del acto educativo.

En este sentido, para Montero (2017), es necesario que el docente haga preguntas para mantener la atención e interés, aproveche las pausas para asegurar la participación de todos los estudiantes, establezca canales de comunicación genuinos,

mediante el contacto visual con sus estudiantes, manejo adecuado del tono de voz, volumen, lenguaje corporal expresivo, use el humor para crear un clima de empatía con sus estudiantes y tenga el dominio de los contenidos y de variadas estrategias de enseñanza, como por ejemplo las lúdicas, el juego, el canto, es decir la integración de diversos elementos didácticos para lograr explicaciones sencillas y claras.

Para Feuerstein (1980) cuando se le explica al estudiante para que va a trabajar en la actividad, se le ubica emocionalmente en el tema a tratar y se le da la oportunidad de posesionarse en su rol de sujeto activo, centro de su propio aprendizaje de manera consiente y el profesor puede ocupar su rol de orientador del proceso.

El dominio y uso del idioma inglés, por parte del profesor, de los contenidos científicos disciplinares y curriculares de la lengua inglesa, son las habilidades del docente para pronunciar palabras y oraciones en inglés, explicar conceptos y hacer uso correcto de los signos lingüísticos del idioma y la escritura, durante el desarrollo de la clase la instrucción y planteamiento del tema.

De esta manera, para Juan y García (2012, como se citó en Beltrán 2017, p. 2), “el uso del inglés dentro del aula depende de la reflexión y acción previa del profesor para considerar y planificar procedimientos que exijan el uso del inglés de acuerdo con el nivel de los alumnos, afianzar las explicaciones y las correcciones visualmente por medio de gestos, dibujos, objetos, uso adecuado de la pizarra o tablero y es esencial que el profesor, tenga dominio para expresarse en inglés con claridad”.

Al respecto, Vásquez, (2010, p. 21) expresa “El maestro debe comunicarse con eficacia preparando el mensaje a ofrecer; utilizando canales eficaces; siendo positivo y motivador; creando el clima que facilite el diálogo y, por ende, el aprendizaje”.

En cuanto al uso de la motivación, expresa Guillen (2012, p. 1), “la motivación es la fuerza que nos impulsa a realizar actividades”, o sea que la motivación representa

el motor de acción del estudiante durante el acto pedagógico, la motivación se conceptualiza desde diferentes enfoques, como acción del profesor para mejorar la participación y el interés del alumno por el aprendizaje.

De igual forma, los planteamientos de Navarrete (2009), dan cuenta sobre la motivación desde la perspectiva del profesor, la cual es utilizada para suscitar el interés, mantener el esfuerzo y lograr que los alumnos aprendan lo que se desea enseñar, ésta debe mantenerse desde el inicio hasta el final de la clase. Es necesario que el docente tenga en cuenta que todos los estudiantes no se motivan de la misma manera, de allí la importancia de crear ambientes que les permita motivarse a sí mismo, a través de actividades y conectar éstas a los objetivos de aprendizaje.

Asimismo, con la práctica de la **enseñanza personalizada** el profesor deja a un lado los métodos tradicionales y ofrece, a través de diferentes estrategias de enseñanza, las mismas oportunidades a todos sus estudiantes, planteando diversos procedimientos de aprendizaje que toman en cuenta los ritmos y formas de aprender así como las necesidades reales del contexto; hace seguimiento y monitoreo equitativo a los estudiantes, es atento y procura responder las preguntas, es receptivo a las situaciones particulares y establece lazos de empatía.

Se deben utilizar diversidad de métodos de enseñanza para atender los diferentes tipos de inteligencia, que poseen los estudiantes, por lo que es necesario adaptar la clase a los alumnos, (Gardner, 1983). La enseñanza personalizada en la clase se describe como una actitud de permanente investigación y atención por parte del docente sobre el nivel de conocimiento del estudiante, de los avances y retrocesos, desarrollo de capacidades y dificultades, de la forma como aprenden, del contexto y su cultura, los métodos de enseñanza personalizada se consideran útiles en el aprendizaje del inglés.

Con relación a la sub dimensión **participación**, es importante señalar que el rol de mediador que asume el docente durante la clase lo hace responsable de promover la intervención, por lo que, si el profesor en la didáctica de la enseñanza que planifica, no organiza la participación de los alumnos, puede asegurarse poca efectividad en el proceso aprendizaje y de aportes al mismo. La participación se conceptualiza como un acto humano esencial y en el aula de clases se caracteriza por la ponencia que hacen los niños y niñas de criterios y conceptos argumentativos, relacionados con el tema de enseñanza y aprendizaje.

En este mismo orden de ideas, Prieto (2005) afirma que la participación de los estudiantes en la clase dependerá de factores inherentes al profesor como son la importancia y trascendencia que el docente otorgue al acto de participar, la facilidad que le dé a los alumnos para intervenir activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje y su disposición e iniciativa para guiar la participación. Además, considera el autor que la participación es un medio para que el profesor promueva el respeto por la opinión del otro, por la equidad y las diferencias de opiniones.

Asimismo, Bretone (1996) expresa que, la participación es el núcleo de los métodos activos de enseñanza o enseñanza centrada en el estudiante y se le considera un rasgo de las bondades pedagógicas en cuanto a la influencia y consecuencias que trae para el aprendizaje cuando le permite al estudiante vivir el proceso e involucrarse con el verdadero sentido de la actividad en el aula y en general de la tarea escolar.

Con relación a la contextualización, ésta se refiere a esa habilidad del docente para situar a los estudiantes dentro del marco de una temática o conocimientos previos, respecto al tema a tratar en la clase antes de iniciar las actividades de aprendizaje, se trata de que el profesor sea capaz de preparar a los alumnos para conectar sus conocimientos previos con nuevos saberes, en el caso de la enseñanza del inglés, que los estudiantes perciban a través del profesor el desarrollo de una visión hacia la cultura

del inglés y la relacionen con sus propias experiencias, bajo el respeto por las diferencias.

En las apreciaciones de Leiva (s/f) la contextualización es un recurso didáctico que enlaza los conocimientos previos del alumno con los nuevos saberes para lograr así el aprendizaje significativo, se fundamenta en que los nuevos conceptos, ideas, operaciones o informaciones se infieren, si logran asentarse sobre conocimientos o nociones que los estudiantes ya conocen, o han explorado en experiencias anteriores en su interacción con el medio.

La subdimensión **uso del modelaje y la autoridad** se refiere a la capacidad del docente para representar los conceptos de diversas maneras y distinguir la diferencia entre concepto, representación y procedimiento de enseñanza, la autoridad es el manejo de la disciplina dentro del aula para establecer los límites y el respeto, son las pautas de relaciones humanas entre profesor estudiante, en este caso el uso de la autoridad se refiere a que el profesor logre que los estudiantes reconozcan la autoridad y el liderazgo que él representa y sean responsables con las tareas y actividades, sin caer en el quebrantamiento de los derechos.

En este mismo sentido, el uso del afecto o estrategias afectivas, es una de las propuestas de O'Malley y Chamot (1990, como se citó en Salaverry 2001) para la enseñanza del inglés que admiten acciones o estrategias de enseñanza, para fortalecer la comunicación y relaciones afectivas con los estudiantes, es la actitud del docente para enseñar costumbres, sentimientos, formas de sentir, valores, comprender al estudiante y generar un clima de confianza, sonreír, incluir chistes en su exposición, crear espacios de reflexión e indagar sobre las circunstancias especiales de sus estudiantes.

Evaluación

La dimensión evaluación contiene todos los medios o estrategias que utiliza el maestro para obtener la información sobre la asimilación que alcanzaron los estudiantes del tema, el estado en que se encuentran los alumnos con relación al contenido propuesto durante el desarrollo de la clase, lo que permite modificar las próximas acciones y orientar las tareas a la investigación y refuerzo de conceptos.

Al respecto, León (2014 p. 151) expresa que la evaluación “se vuelve imprescindible para valorar si la actividad educativa ocurrió tal y como fue pensada y si se alcanzaron o no las metas o intenciones para las que fueron diseñadas”, hacer uso de la evaluación es monitorear el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las fortalezas y debilidades, que lleven a la reflexión para reconstruir los procedimientos en beneficio de los estudiantes.

2.1.4 Bases Legales

Las bases legales que sustentan la presente investigación se fundamentan en la Ley 115 de (1994), artículo 21 literal m, que ordena “La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera”, disposición legal que sirvió de impulso para la enseñanza del inglés en todas las escuelas y colegios del país, en el ámbito laboral la norma permite las exigencias de las empresas para acceder a mejores ofertas de trabajo y en las universidades del país para obtener el título profesional.

Los estándares básicos de competencia MEN (2006), que ratificaron la enseñanza del inglés como lengua extranjera y señalan lo que todo los niños y jóvenes escolares de las regiones de Colombia debe saber respecto al uso del inglés y todo lo que, los profesores deben enseñar a sus alumnos según el nivel y grado de escolaridad.

La Unesco (1999), que apoya la educación plurilingüe como medio para mejorar los resultados del aprendizaje y para dar vida a la diversidad cultural, que hace

referencia al uso de tres lenguas, las lenguas maternas, la lengua nacional y una lengua internacional.

La Ley 1651 (2013) que establece la enseñanza del inglés en las escuelas del país, fue luego ratificada a través del MEN (2014) y se establecieron parámetros, para la creación del programa nacional de bilingüismo.

2.2 Definición Conceptual y Operacional del Evento de Estudio

Definición conceptual del evento:

En la presente investigación se estudia como evento, la Formación didáctica del profesor de inglés, que se define como los conocimientos que tienen los profesores del contenido específico y didáctico del inglés para poder enseñar la disciplina. De aquí se infiere que la formación didáctica del profesor, es la información del contenido científico que posee y aplica en un proceso de reflexión y acción durante su actuación frente a un grupo de estudiantes.

Definición operacional

La formación didáctica del profesor de inglés, se identificó como los conocimientos que aplican los docentes durante la organización, desarrollo y evaluación de la clase.

2.3 Operacionalización del evento de estudio

Tabla 1. Operacionalización del evento de estudio

Evento	Dimensión	Sub-dimensión	Indicadores realizados por el docente	Ítems	Instrumento
Uso de la didáctica integral	Organización	Uso del tiempo	Inicia y termina la clase a tiempo	1, 2	Cuestionario
			La clase tiene un buen ritmo	3	
			Maximiza el tiempo de expresión oral en inglés	4	
		Uso del material	Utiliza el material bien preparado	5,6	
			Material acorde con objetivos y contenidos	8, 10,11	
			Material en el aula acorde con tema y el contexto	7	
			Utiliza material complementario integrado	9	
			Utiliza las ayudas didácticas disponibles	12	
			La información en el pizarrón es legible	13	
		Uso del espacio	Utiliza material <i>realia</i> en su clase	14	
			Se desplaza por el aula de manera constante	18	
			El espacio está organizado para la interacción	17	
	Ubica materiales de modo que no distraigan		19		
	Ubica a los estudiantes según sus habilidades		20		
	Desarrollo	Uso de las técnicas	Reubica a los estudiantes según la actividad	15,16,21	
			Presenta con estructura lógica el contenido	22	
			Hace uso efectivo de la técnica de pregunta.	23, 24	
			El docente da instrucciones breves y claras	25, 26	
			Le dice a los estudiantes lo que espera de ellos	27	
			Usa gestos y movimientos para dar conceptos	28	
			Orienta las discusiones relacionadas con el tema.	29, 30	
			Utiliza el canto y hace juegos didácticos	31,32,33,34,35	
			Explica los temas en términos sencillos.	36, 37	
		Uso del idioma inglés	Usa la metodología según la filosofía del colegio.	38	
			Utiliza diferentes canales de percepción	39,4	
			Hace preguntas para desarrollar pensamiento crítico	41	
			Buen uso de vocabulario y gramática del inglés.	42, 43	
Enseña bajo un enfoque funcional del idioma.			44		
El docente utiliza una adecuada entonación.			45		
	Habla con dicción y tono de voz comprensible.	46, 51			
	Se comunica siempre en inglés con fluidez	47, 50			
	Hace que los alumnos se comuniquen en inglés.	48, 49			
	Usa el idioma materno solo cuando es necesario	52			
Escribe con buena ortografía el inglés.	53				

Evento	Dimensión	Sub-dimensión	Indicadores realizados por el docente	Ítems	Instrumento
uso de la didáctica integral	Desarrollo	Uso de la motivación	Hace que el tema sea interesante	54, 55	Cuestionario
			Anima y refuerza los logros de los estudiantes	56	
			Presenta retos a los estudiantes	57	
			Crear nuevas estrategias en clase	59	
			Muestra sentido del humor de manera positiva	60	
		Uso de la enseñanza personalizada	Es receptivo a las diferencias individuales	61	
			Responde a las preguntas de los estudiantes.	62	
			Considera el ritmo de aprendizaje de cada quien	63	
			Atiende a cada estudiante de manera equitativa.	64	
			Usa actividades según edad y nivel del grupo	65	
			El docente establece rapport con los estudiantes	67	
		Uso de la participación	Afronta cambios de los estudiantes	66	
			Anima a los estudiantes a hacer preguntas	68	
			Realiza actividades en pequeños grupos	69	
			Fomenta que los estudiantes expresen sus opiniones	71	
			Invita a participar a los estudiantes de forma equitativa	70	
			Anima a los estudiantes a contar sobre sus experiencias	72	
			El docente es respetuoso de los estudiantes	73	
			Propicia a que se comprometan activamente con las tareas.	58	
		Uso de la contextualización	Fomenta el respeto entre los estudiantes	74	
			Desarrolla conciencia hacia la cultura del inglés	75	
	Hace que los alumnos relacionen temas con sus experiencias		76		
	Uso del modelaje y la autoridad	Vincula contenidos con efemérides de la cultura del inglés	77		
		El docente utiliza ejemplos	78		
		Modela los aprendizajes esperados por los estudiantes	79, 81		
		Establece su liderazgo claramente	80		
		Hace que los alumnos se responsabilicen por su comportamiento	82		
Uso del afecto	Mantiene un equilibrio negociación-autoridad	83			
	El docente expresa afecto a sus estudiantes	84			
	Se asegura de que los estudiantes se sientan bien anímicamente	86			
Evaluación	Le sonríe frecuentemente a los estudiantes	85			
	Detecta y corrige errores de los estudiantes	89			
	Monitorea constantemente el progreso	87, 88			
	Observa como los estudiantes logran el aprendizaje.	90			
	Llama la atención sobre el comportamiento	91			
	Utiliza símbolos para que los estudiantes capten su aprendizaje	92			
	Pide a sus estudiantes que se autoevalúen.	93			

Fuente: Elaboración a partir de Bonilla (2011)

Capítulo III

Criterios Metodológicos de la Investigación

Capítulo III. Criterios metodológicos de la investigación

3.1 Paradigma y Método de Investigación

La investigación se orienta bajo la comprensión holística de la ciencia, que según Hurtado (2000, p. 14) “Es una propuesta que presenta la investigación como un proceso global, evolutivo, integrador, concatenado y organizado”, Es decir que, se refiere particularmente a la actitud del investigador frente a la indagación para generar conocimiento del evento, no se engloba en técnicas específicas de recolección de información, sino que asume una postura donde encajan la variedad de procedimientos y resultados.

De acuerdo con las ideas de Hurtado (2000), la comprensión holística es más que todo una metodología que representa una nueva forma de investigar, que consiste en mirar un evento desde diferentes perspectivas, apoyándose en algunos conceptos que se asumen como variable. En este caso se trata de examinar desde los diversos procedimientos que se aplican en el aula durante el proceso enseñanza y aprendizaje, la formación didáctica de los profesores de inglés de preescolar y básica primaria de las instituciones educativas, San José y Normal Superior de la Mojana, con una actitud abierta al entendimiento y a la interpretación para generar conocimiento.

Para Velásquez (2011, p. 173), “la investigación holística le permite al científico orientar su trabajo dentro de una visión amplia, pero al mismo tiempo precisa, y le da apertura hacia la transdisciplinariedad”. Es decir, le da un carácter flexible y a la vez de validez y confiabilidad.

En los planteamientos de Hurtado (2010, p. 70) “la comprensión holística, es un proceso sintagmático o pautas de eventos que se integran en un conjunto de relaciones con sentido unitario”, en este orden de ideas un evento está rodeado de sucesos que provienen de una globalidad mayor y que forman el evento.

De la misma manera, en el desarrollo práctico de la investigación siguiendo los planteamientos holísticos de Hurtado (2010), se llevó a cabo el método holopráxico con fundamento en el espiral holístico, que se determina como los estadios de la investigación o actividades que realiza el investigador para alcanzar los objetivos y generar conocimiento del evento durante el desarrollo de la investigación y su paso por los estadios, ya que los objetivos en la espiral holística se presentan como logros sucesivos que se organizan por niveles y se clasifican en categoría.

Los niveles de organización de los objetivos son, **perceptuales, aprehensivos, comprensivos e integrativos**. El nivel perceptual se asocia con la exploración y diagnóstico del evento, el aprehensivo, es la profundidad con la que se analizan, comparan y describen las relaciones de la estructura interna del evento o factores que intervienen en la situación, el nivel comprensivo explicar, predecir y proponer y el integrativo se refiere a modificar, cambiar, ejecutar. (Hurtado, 2000).

Las clasificaciones por categorías de los objetivos son, explorar, describir, comparar, analizar, explicar, predecir, proponer, modificar, confirmar y evaluar. De esta manera en la presente investigación el método se plantea en la tabla holopráxica, donde se observa que por ser una investigación descriptiva se pasa por el estadio descriptiva tantas veces como objetivos específicos tiene la investigación, es decir tres veces con una población de 40 profesores que corresponden al nivel de primaria del contexto de estudio. Con un diseño de campo transeccional contemporáneo y los datos se recolectan mediante la técnica de la encuesta con un instrumento cuestionario.

Tabla 2 Tabla holopróxica

Objetivos específicos	Evento	Estadio	Diseño	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Técnicas de análisis
Identificar el proceso de organización en la formación didáctica en inglés de los docentes de las instituciones educativas Normal Superior y San José de Majagual. Sucre.	Proceso de organización	Descriptivo	Campo, transeccional contemporaneo, unieventual	40 docentes de primaria de la Normal Superior de la Mojana y San José de Majagual.	Técnica: la encuesta. Instrumento: Cuestionario	Estadística descriptiva
Caracterizar el desarrollo de la formación didáctica en inglés de los docentes de las instituciones educativas Normal Superior y San José de Majagual. Sucre.	Desarrollo	Descriptivo	Campo, transeccional contemporaneo, unieventual	40 docentes de primaria de la Normal Superior de la Mojana y San José de Majagual	Técnica: la encuesta. Instrumento: Cuestionario	Estadística descriptiva
Precisar el proceso de evaluación de la formación didáctica en inglés de los docentes de las instituciones educativas Normal Superior y San José de Majagual. Sucre.	Evaluación	Descriptivo	Campo, transeccional contemporaneo, unieventual	40 docentes de primaria de la Normal Superior de la Mojana y San José de Majagual	Técnica: la encuesta. Instrumento: Cuestionario	Estadística descriptiva

Fuente: Elaboración propia

3.2 Tipo de Investigación

El método que se aplicó durante la indagación corresponde a la investigación descriptiva porque se procura describir un evento humanístico, social y educativo como es la formación didáctica del profesor de inglés, desde perspectivas elementales y profundas, como lo expone Hurtado (2010), haciendo un recorrido detallado por las características del evento. La investigación descriptiva hace énfasis en las particularidades de la unidad o sujeto de estudio, sin entrar en detalles de por qué ocurre.

Para Tamayo y Tamayo (2003), la investigación descriptiva abarca la descripción, registro, análisis e interpretación de los datos obtenidos de los informantes y se caracteriza por la utilización de técnicas e instrumentos como la encuesta. Según Hernández Sampieri, et al. (2003), la investigación descriptiva procura definir las características o perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido al análisis a través de la medición y evaluación de diversos datos recolectados.

3.3 Diseño de Investigación

El diseño de la investigación siguiendo los planteamientos de Hurtado (2010) es transaccional contemporánea, porque los datos se recogen en un mismo momento y son producto de un evento actual. De campo, porque la información se obtiene de las voces de los actores implicados en el evento, es decir los datos provienen de fuentes vivas, recogidos en un ambiente natural, es importante agregar que es unieventual porque estudia un solo evento.

Según Palella y Martins (2006) el tipo de diseño de campo permite recoger información directamente del escenario donde ocurren los hechos, sin manipular, ni controlar las variables. De igual manera la indagación se desarrolló siguiendo las fases de la investigación holística, propuesta por Hurtado (2006), como un ciclo holístico o

proceso continuo y ascendente. donde es posible que el tema continúe siendo investigado.

3.4 Técnica e Instrumentos de Recolección de Datos.

En el procedimiento de recolección de la información se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario, el documento se organizó a partir del instrumento guía de observación construido por Bonilla (2011). El cuestionario se desarrolló con 86 ítems (ver anexo A). Cada ítem ofrece cinco opciones graduadas en intensidad, con calificaciones de 0 a 4, donde 0 representa la no aplicación de la estrategia y 4 representa un uso muy frecuente. El instrumento proporciona un puntaje bruto máximo de 344 puntos (86 x 4), el cual, para efectos de interpretación, fue transformado a una escala de 100 puntos.

3.5 Población y/o Descripción del Escenario de Investigación

Hurtado (1998) define la población como la totalidad de los sujetos estudiados, o de los que, se desea conocer algo sobre una situación determinada. En esta investigación la población la conformaron los docentes de educación básica primaria y preescolar, de esta manera, el número de docentes encuestados fue de 40 y corresponden al total de los docentes de las instituciones educativas, San José y Escuela Normal Superior de la Mojana del nivel educativo seleccionado para el estudio. Por cuanto, la población es accesible al investigador no se realizó muestreo, es decir, se trabajó con el total de la población de docentes de preescolar y básica primaria de las Instituciones educativas estudiadas.

Las Instituciones educativas Escuela Normal Superior de la Mojana y San José están ubicadas en la zona urbana del Municipio de Majagual, en el Departamento de Sucre. República de Colombia, son instituciones educativas del sector oficial, que imparten educación formal en los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, los estudiantes que se benefician del servicio educativo pertenecen a los estratos uno y

dos residen en la zona urbana y rural del municipio, conservan la idiosincrasia de los caribeños. Los profesores están capacitados para ejercer la docencia, acreditan títulos de licenciados, magister y especialistas, tienen como lugar de residencia el municipio lo que representa una ventaja en el conocimiento del contexto y de los estudiantes. Asimismo, los profesores cuentan con una experiencia en la prestación del servicio educativo que oscila entre los 8 y 30 años.

3.6 Validez y Confiabilidad

La validez de constructo del instrumento se trabajó mediante la tabla de operacionalización, para garantizar que los ítems correspondieran a cada una de las dimensiones y al concepto general de didáctica integral. Para lo cual, Bonilla (2011) realizó la validez del instrumento por un juicio de experto seleccionando tres expertos en enseñanza del inglés y se les entregó un formato de validación (Anexo B y C), luego las respuestas se vaciaron en un formato para calcular el índice de validez de 0,89, superior a 0,75 y cercano a 1, esto indica que el instrumento es válido.

Para la confiabilidad se calculó el Alfa de Cronbach, mediante el software SPSS 19, donde se obtuvo un valor de 0,977, como se sintetiza en la tabla 3. El valor obtenido en la validez y confiabilidad indican que el instrumento es altamente confiable.

Tabla 3. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,977	86

Fuente: Elaboración propia

3.7. Consideraciones Éticas

Las consideraciones éticas de esta investigación, se sustentan en el consentimiento informado, que inicialmente se dio a través del diálogo, la conversación

informal y la invitación verbal y directa a la participación, que en acto seguido se formalizó a través del permiso correspondiente otorgado por los Rectores (Ver anexo A).

En las consideraciones éticas se tuvo en cuenta la participación voluntaria, la manipulación confidencial de la información y la prudencia por parte del investigador para la no interrupción de la vida personal de los participantes, en cumplimiento a las normas vigente sobre investigación en seres humanos.

Al respecto, la Ley 1581 de (2012), en sus Artículos 2, hace mención a la previa autorización de los implicados para la manipulación y tratamiento de los datos personales por terceros, aplicable a toda base de dato, en este caso el tratamiento de la información obtenida en el desarrollo de la investigación, se le dio un carácter confidencial y para los fines que se recolectó.

La Ley 1377 de (2013), en su Artículo 4, también hace referencia a la pertinencia en la recolección de datos que deberá limitarse a la finalidad para la cual son recolectados conforme a la normatividad vigente, salvo en los casos expresamente previstos en la ley, no se podrán recolectar datos personales sin autorización expresa de los interesados, por lo que se informó y concertó la opinión de los participantes.

Otra consideración ética que respalda esta investigación es que todas las acciones del profesor que contribuyen a la indagación para adquirir conocimientos que mejoren el estado emocional, cognitivo y la calidad de vida de los estudiantes, hace parte de la ética profesional del docente.

De igual manera se tuvo en cuenta el reglamento de Bioética de la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología de Panamá, en su Artículo 5. Respecto a la protección a los derechos de los participantes y su dignidad, Artículo 6, en la práctica investigativa de este trabajo no se generó daños al medio ambiente y los contenidos en el Artículo 11. en la práctica del respeto por el otro, el bienestar de los

participantes en la investigación, la actuación justa del investigador, el adecuado manejo de los datos o confiabilidad necesaria.

3.7.1. Criterios de Confidencialidad

El criterio de confidencialidad se fundamenta en la ética y cumplimiento de las normas vigentes, en el tratamiento de privacidad y exclusivo que debe dársele a la información recolectada, del respeto por el manejo de datos recogidos por terceras personas, como es el caso de este estudio, en este sentido la información se obtuvo con el previo diligenciamiento de permisos o consentimiento informado.

3.7.2. Descripción de la Obtención del Consentimiento Informado

Para la obtención del consentimiento informado primero se conversó de manera informal con los rectores y docentes de las respectivas instituciones y se dio a conocer el proceso de indagación que se estaba llevando, posteriormente se solicitó el permiso por escrito de los rectores, avalado en el mismo documento de solicitud con la firma de los rectores de las instituciones participantes. (Ver, Anexo A).

En una segunda charla con los docentes se socializó el estudio con mayor claridad y se les invitó a participar, los docentes participaron de manera voluntaria y verbalmente expresaron estar de acuerdo con el procedimiento de indagación y manifestaron su buena voluntad de participación.

3.7.3. Riesgos. Beneficios Conocidos y Potenciales.

Como ya se expresó anteriormente, la presente investigación no generó daños a la salud física, ni mental de los participantes, así como no se generaron daños al medio ambiente.

Capítulo IV

Análisis e Interpretación de los Resultados

Capítulo IV. Análisis e interpretación de los resultados

4.1 Técnicas de Análisis de Datos

Las técnicas de análisis utilizados en esta investigación son cuantitativas, específicamente de estadística descriptiva como lo son las frecuencias absolutas y porcentuales y como medida de tendencia central se utilizó la mediana, porque el nivel de medición del evento de estudio fue ordinal.

Para la interpretación de los datos se construyó un baremo (Tabla 4), donde se plantea según el puntaje transformado los rangos mediante los cuales se midió el evento de estudio, formación didáctica de los profesores de inglés de preescolar y básica primaria.

Tabla 4. Baremo de Interpretación

Rango	Categoría
0 – 19,99	Muy bajos proceso didáctico
20 – 39,99	Bajos proceso didáctico
40 – 59,99	Medianos procesos didácticos
60 - 79,99	Altos procesos didácticos
80 – 100	Muy altos procesos didácticos

Fuente: Elaboración propia

4.2 Resultados Globales del Evento Didáctica del inglés

Los resultados globales del evento de estudio didáctica del inglés que se presentan en la tabla 5. Reflejan una mediana de 36,05 puntos de un máximo de 100 puntos que al compararse con el baremo de interpretación indica que los docentes del estudio desarrollan bajos procesos didácticos en la enseñanza del inglés. Esto quiere decir, que este grupo de docentes hace un uso de la didáctica que corresponde a niveles bajos, con relación al que deberían estar desarrollando, entendiendo la didáctica del inglés como el conjunto de técnicas y actividades dirigidas a propiciar procesos de aprendizajes del idioma inglés en el estudiante como persona integral.

Esto quiere decir que no se están utilizando al máximo todas las herramientas didácticas que están a su disposición.

Tabla 5. Resultados del evento didáctica del inglés

N	Válidos	39
	Perdidos	0
Mediana		36,05
Mínimo		18
Máximo		82
Percentiles	25	31,69
	50	36,05
	75	44,48

Fuente: Elaboración propia

Se observa en el gráfico 1. La caja y bigote, en el cual se representa la distribución de los puntajes obtenidos por los docentes en uso de la didáctica. La línea gruesa central de la caja representa la mediana (36,06 puntos). El inicio de la caja representa el cuartil 1 (puntaje debajo del cual se ubica el 25% del grupo), y el final de la caja representa el cuartil 3 (puntaje debajo del cual se ubica el 75% del grupo de docentes). La distribución es asimétrica, con un puntaje mínimo de 18 puntos y un máximo de 82 puntos sobre 100. Se observa que el grupo que se encuentra por debajo de la mediana es más homogéneo que el que está por encima de la mediana, lo cual indica que presenta características similares en los procesos didácticos que desarrollan en sus clases de inglés.

Se presentan casos atípicos como son el caso 3 con 82 puntos que los representa un docente con título profesional de licenciado en educación lengua castellana e inglés y el caso 15 con 72 puntos quien es licenciado en inglés.

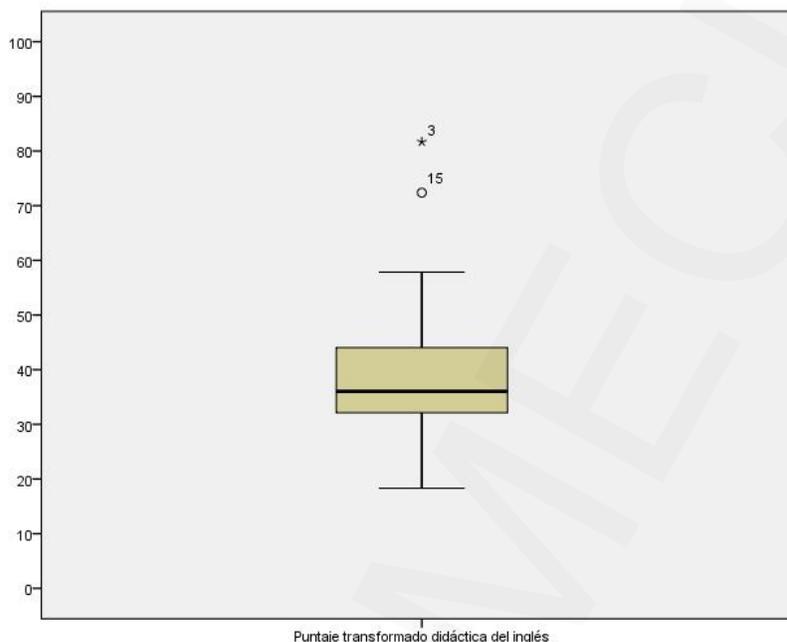


Gráfico 1. Caja bigote del evento didáctica del inglés
Fuente: Elaboración propia

Con relación a como se distribuye la población de estudio en las categorías del evento de estudio se observa en tabla 6 y gráfico 2, que el 64,1% de los docentes hace un uso bajo de la didáctica del inglés, seguido por un 28,2% que se ubicó en mediana didáctica del inglés, es importante resaltar que en las categorías de alta y muy alta didáctica solo se ubicó un docente respectivamente. Esto indica con claridad que los docentes que dictan la asignatura de inglés en estos grados de estudio tienen serias debilidades en sus procesos didácticos.

Tabla 6. Categorías de didáctica del inglés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja didáctica del inglés	1	2,6	2,6	2,6
	Baja didáctica del inglés	25	64,1	64,1	66,7
	Mediana didáctica del inglés	11	28,2	28,2	94,9
	Alta didáctica del inglés	1	2,6	2,6	97,4
	Muy alta didáctica del inglés	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia



Gráfico 2. Categorías del evento didáctica del inglés

Fuente: Elaboración propia

Con respecto al objetivo específico destinado a identificar el proceso de organización en la didáctica del inglés de los docentes de preescolar y básica primaria de las instituciones educativas Escuela Normal Superior de La Mojana y San José de Majagual, Sucre, se obtuvo una mediana de 42,50 puntos sobre 100 (tabla 7), que al ser comparado con el baremo de interpretación se ubica en medianos procesos didácticos del inglés, ante lo cual se puede afirmar que los docentes del estudio presentan dificultades para definir el uso del tiempo, materiales y espacios que desarrollan en sus clases de inglés.

Tabla 7. Resultados de la sinergia organización

N	Válidos	39
	Perdidos	0
Mediana		42,50
Mínimo		15
Máximo		80
Percentiles	25	36,25
	50	42,50
	75	53,75

Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 3 se observa una gráfica asimétrica con un grupo heterogéneo de acuerdo al recorrido de la distribución de un puntaje mínimo de 18 a 80 puntos por debajo de la mediana que presenta características similares es decir es homogéneo con relación al uso del tiempo, materiales y espacio que utilizan para la enseñanza del inglés. El puntaje mínimo fue de 18 puntos y el máximo de 80.

Se presentan como casos atípicos los casos 3 y 15 con puntajes de 80 y 78,75 puntos respectivamente. Estos casos corresponden a docentes con formación de pregrado en la enseñanza del inglés.

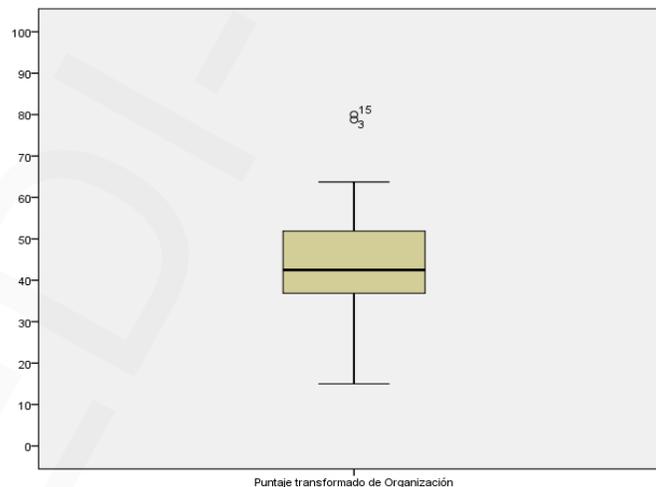


Gráfico 3. Caja bigote de la sinergia organización
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 8 y gráfico 4, se presenta la distribución de la población en las categorías de la sinergia organización, donde se observa que los docentes en un 38,5% hacen uso de una baja y muy baja organización en la didáctica del inglés utilizada, un 46,2% se ubicó en mediana organización y un 15,4% en alta y muy alta organización. Lo cual indica con claridad que los docentes que participaron en el estudio tienen grandes dificultades para la planificación y hacer un uso eficiente del tiempo, espacio y de los recursos durante la enseñanza del inglés.

Tabla 8. Categorías de sinergia de la organización

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy baja organización	1	2,6	2,6	2,6
	Baja organización	14	35,9	35,9	38,5
	Mediana organización	18	46,2	46,2	84,6
	Alta organización	5	12,8	12,8	97,4
	Muy alta organización	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

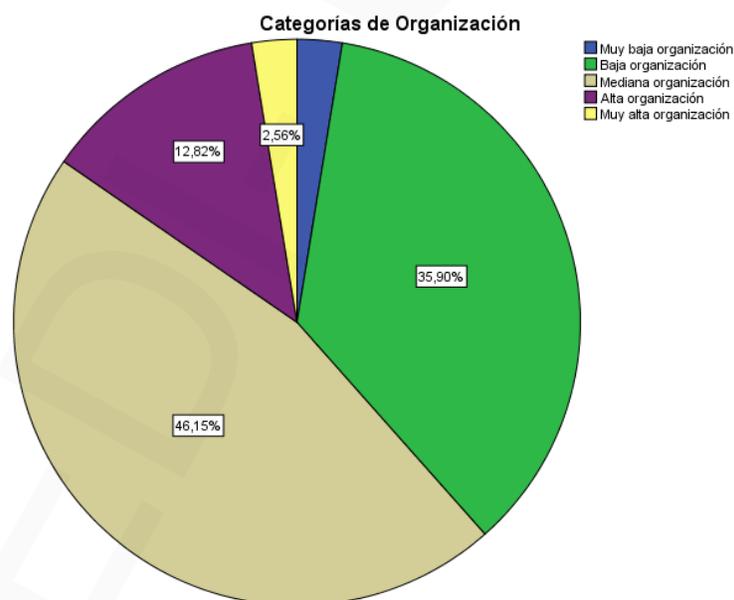


Gráfico 4. Categoría de la Sinergia organización

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de los aspectos que conforman la sub sinergia de la organización de la enseñanza del inglés se presentan en la tabla 9.

Tabla 9. Resultados de las sub sinergias de organización

		Puntaje transformado de Uso del tiempo	Puntaje transformado de uso de materiales	Puntaje transformado uso del espacio
N	Válidos	39	39	39
	Perdidos	0	0	0
Mediana		56,25	37,50	45,83
Mínimo		19	13	17
Máximo		88	83	79
Percentiles	25	50,00	27,50	37,50
	50	56,25	37,50	45,83
	75	68,75	50,00	54,17

Fuente: Elaboración propia

Sub sinergia uso del tiempo

Con relación al uso del tiempo que realiza el docente durante sus clases de inglés, se obtuvo una mediana de 56,25 puntos sobre 100 que al compararse con el baremo de interpretación indica que medianamente los docentes utilizan adecuadamente el tiempo en la clase de inglés, de esta forma, cuando el profesor no utiliza de manera adecuada el tiempo los estudiantes pierden oportunidades de aprendizaje, para Razo (2016), el uso significativo del tiempo radica en la mediación pertinente que le permita al docente brindarle al estudiante todas las oportunidades posibles de aprendizaje durante el acto pedagógico.

Igualmente, en la tabla 10 se puede ver que un 12,9% de los docentes hacen un muy deficiente y deficiente uso del tiempo en las clases de inglés, un 43,6% se ubica en medianamente eficiente y un 43,6% en eficiente y muy eficiente uso.

Tabla 10. Categoría uso del tiempo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy deficiente uso del tiempo	1	2,6	2,6	2,6
Deficiente uso del tiempo	4	10,3	10,3	12,8
Medianamente eficiente uso del tiempo	17	43,6	43,6	56,4
Eficiente uso del tiempo	16	41,0	41,0	97,4
Muy eficiente uso del tiempo	1	2,6	2,6	100,0
Total	39	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 5 del análisis de los ítems se observa que casi siempre el docente usa efectivamente el tiempo de la clase al inicio de la clase y al terminar con un 43,59%. Los aspectos que tienen mayor debilidad se refieren a:

La administración del tiempo en los momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre) (35,89) y Organizar el tiempo de expresión oral en inglés para lograr la producción por parte del estudiante (15%).

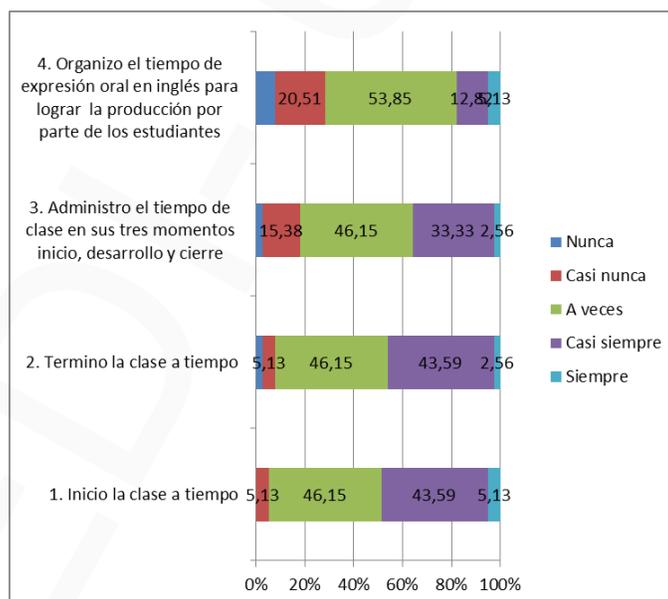


Gráfico 5. Gráfico de análisis de ítems de uso del tiempo
Fuente: Elaboración propia

Uso de materiales

En cuanto al uso de materiales se observa en la tabla 9 una mediana de 37,50 puntos sobre 100 que al compararse con el baremo de interpretación indica que los docentes presentan bajos niveles en el uso de materiales en la clase de inglés, lo que significa que este grupo de docentes no utiliza los materiales de manera que reflejen una didáctica integral en la enseñanza del inglés.

Con respecto a la distribución de la muestra en este aspecto de organización del material, la tabla 11 indica que 51,3% de los docentes hace un uso deficiente y muy deficiente de los materiales para enseñar el inglés. Un 35,9 se ubica en un uso medianamente eficiente y 12,8% en eficiente y muy eficiente uso.

Tabla 11. Categoría uso del material

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy deficiente uso del material	2	5,1	5,1	5,1
Deficiente uso del material	18	46,2	46,2	51,3
Medianamente eficiente uso de material	14	35,9	35,9	87,2
Eficiente uso del material	3	7,7	7,7	94,9
Muy eficiente uso del material	2	5,1	5,1	100,0
Total	39	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Se observa en el gráfico 6 que los docentes tienen grandes dificultades en el uso eficiente del material didáctico para las clases de inglés. Solo el 54,4% a veces selecciona materiales para el logro de los objetivos y 48,72% prepara material para que los estudiantes escriban en inglés.

Los aspectos desfavorables que más resaltan son:

Selección de un material concreto para ayudar a contextualizar los temas de lectura donde se percibe que: un 64.1% de los docentes nunca o casi nunca lo realizan. 6.41% de los docentes nunca o casi nunca organizan a los estudiantes para que puedan practicar en grupos la producción oral. 69,23% de los docentes nunca o casi nunca seleccionan textos y materiales para la producción oral. 61.54% de los docentes nunca o casi nunca seleccionan textos y materiales para el logro de la comprensión auditiva.

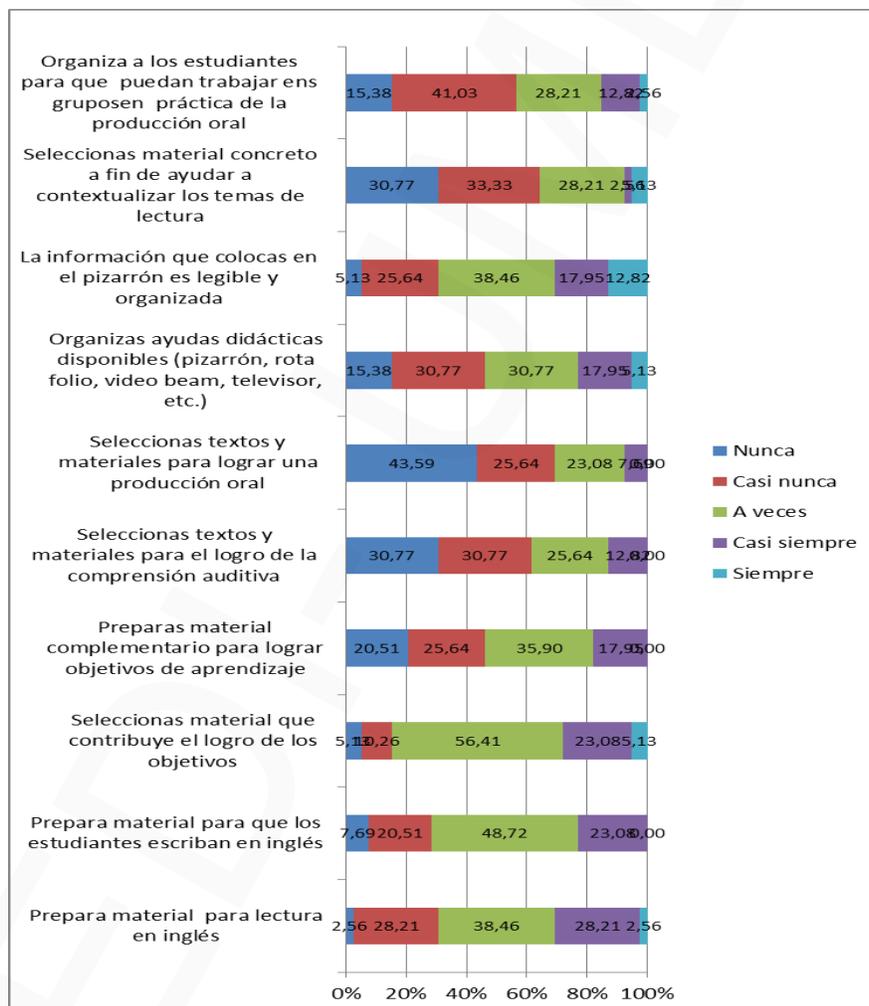


Gráfico 6. Análisis de ítems uso del material

Fuente: Elaboración propia (2020)

Uso del espacio

Por su parte, en el uso del espacio se alcanzó una mediana de 45,83 puntos sobre 100 (tabla 9), que al compararse con el baremo de interpretación ubica a los docentes en un uso mediano del espacio de la clase, es decir que los docentes encuestados se circunscriben para sus clases de inglés solo al área determinada por la institución, lo cual implica que no se hace movimiento de pupitres, cuando se trabaja con grupos numerosos, pues el hacerlo puede causar ruido, sin embargo, si se coloca a los estudiantes uno frente al otro para realizar una actividad de diálogo o lectura, lo cual se puede mejorar y aprovechar esa oportunidad para permitir mayor interacción entre los estudiantes.

Se observa en la tabla 12 que, un 33.4% de los docentes hace un uso muy deficiente y deficiente del espacio en sus clases de inglés, 46,2% se ubica en medianamente eficiente y un 20.5% hace un eficiente uso del espacio.

Tabla 12. Categoría uso del espacio

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy deficiente uso del espacio	1	2,6	2,6	2,6
Deficiente uso del espacio	12	30,8	30,8	33,3
Medianamente eficiente uso del espacio	18	46,2	46,2	79,5
Eficiente uso del espacio	8	20,5	20,5	100,0
Total	39	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Con relación al análisis de los ítems (gráfico 7), se observa que los aspectos desfavorables se centraron en:

Organizas el espacio en pequeños grupos logrando una comprensión auditiva: nunca el 5.13 %, casi nunca, 30.77% a veces, 43.59% casi siempre 20.51% y siempre 0%.

Los asientos están organizados de manera que los estudiantes puedan verse entre sí y ver al docente para una interacción y producción oral en inglés.

Organizas el espacio para poder desplazarse por el aula de manera constante. Los materiales están organizados para que no generen distracción: 2,56% de los docentes no lo organiza, 28,21% casi nunca, 46,15% a veces, 17,95% casi siempre, 6,13% siempre.

Organizas a los estudiantes en el espacio, en función de sus necesidades y habilidades: 53,26% a veces.

Haces cambios en la organización de los estudiantes para que se ubiquen según las actividades de producción oral: 56,41 a veces.

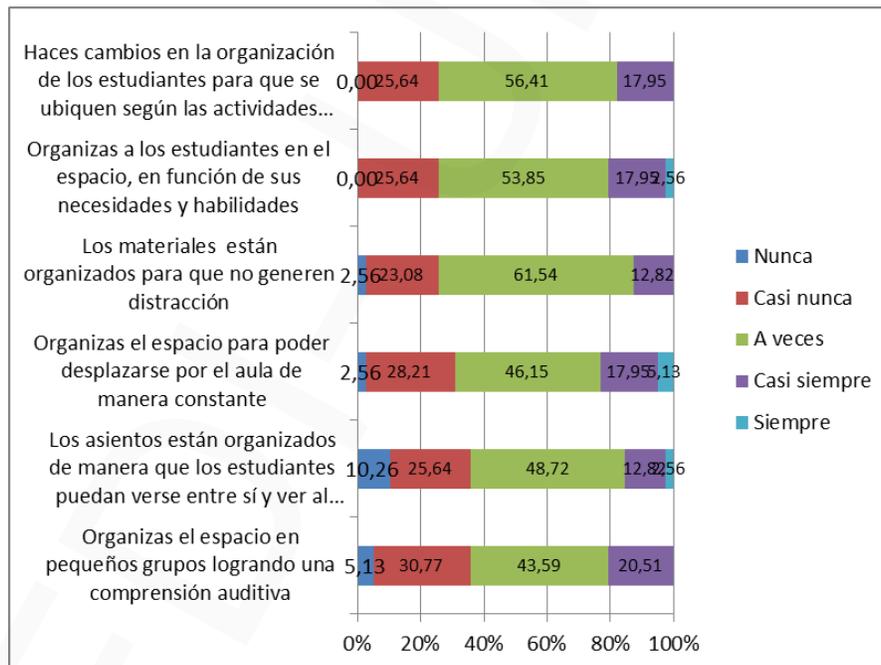


Gráfico 7. Análisis de los ítems de uso del espacio
Fuente: Elaboración propia (2020)

Con relación al objetivo destinado a caracterizar el desarrollo de la didáctica del inglés de los docentes de preescolar y básica primaria de las instituciones educativas Escuela Normal Superior de La Mojana y San José de Majagua, Sucre, los resultados (tabla 13) reflejaron una mediana de 32,79 puntos de un máximo de 100 que al compararse con el baremo de interpretación indica que los docentes hacen un bajo desarrollo de la didáctica en la enseñanza del inglés, por cuanto éste se refiere al momento instruccional donde se presenta la nueva información. En él se recuerdan los conocimientos previos relevantes, se procesa la nueva información y se dan ejemplos, se focaliza la atención en el estudiante, se utilizan las estrategias de enseñanza, se ejercita y se practica lo que se enseña.

Tabla 13. Resultado de la sinergia desarrollo

N	Válidos	39
	Perdidos	0
Mediana		32,79
Mínimo		16
Máximo		81
Percentiles	25	28,69
	50	32,79
	75	38,11

Fuente: Elaboración propia

En la gráfica 8 se observa una distribución asimétrica con un grupo muy heterogéneo que va desde puntajes de 16 a 81, es decir tiene características diferentes en cuanto al desarrollo didáctico que se realiza en las clases de inglés. Se presentan como datos atípicos los casos: 30 y 34 con 52 puntos y 8 con 56 puntos quienes son normalistas superiores, El caso 13 con 31 puntos un licenciado en educación básica; y el 15 con 69 puntos quien es un docente que es licenciado en inglés y 13 con 31 puntos, son importantes las características personales y académicas del profesor de inglés.

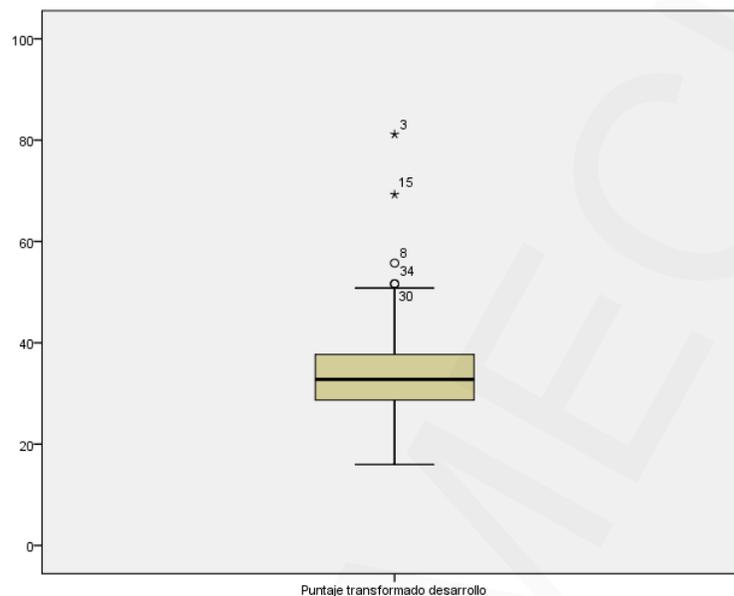


Gráfico 8. Caja bigote de la sinergia desarrollo

Fuente: Elaboración propia (2020)

En la distribución de la población en las categorías de desarrollo (tabla 14 y gráfico 9), se observa que un 79,5% de los docentes desarrollan procesos didácticos bajos y muy bajos. Un 15,4% se ubica en mediano y solo el 5,2% realizan altos y muy alto desarrollos de aspectos didácticos destinados a poner en marcha el acto pedagógico.

Tabla 14. Categorías de desarrollo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy bajo desarrollo	2	5,1	5,1	5,1
	Bajo desarrollo	29	74,4	74,4	79,5
	Mediano desarrollo	6	15,4	15,4	94,9
	Alto desarrollo	1	2,6	2,6	97,4
	Muy alto desarrollo	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

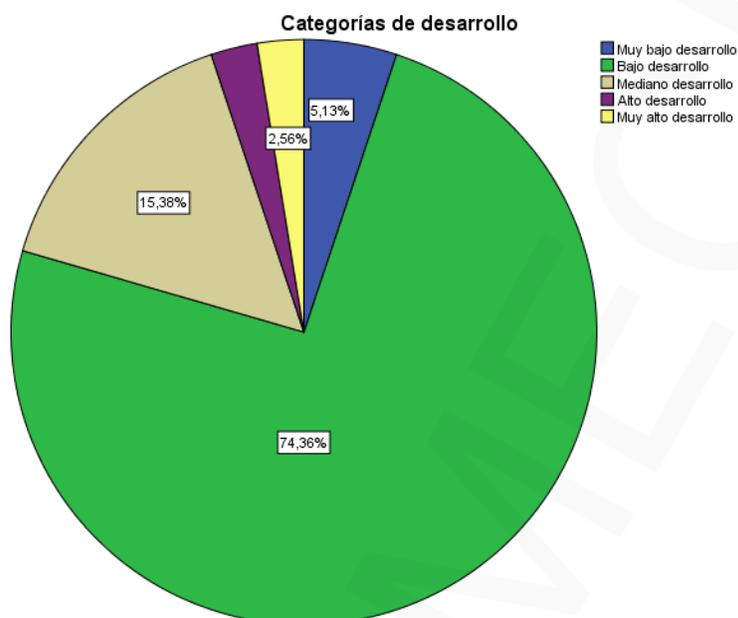


Gráfico 9. Categorías de desarrollo
Fuente: Elaboración propia

Los resultados referidos a las sub sinergias de desarrollo didáctico se presentan en la tabla 15.

Tabla 15. Estadísticos de sub sinergias de desarrollo

		Estadísticos							
		Puntaje transformado uso de técnicas	Puntaje transformado uso del idioma inglés	Puntaje transformado uso de la motivación	Puntaje transformado uso de la enseñanza personalizada	Puntaje transformado uso de la participación	Puntaje transformado uso de la contextualización	Puntaje transformado uso del modelaje y la autoridad	Puntaje transformado uso del afecto
N	Válidos	39	39	39	39	39	39	39	39
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Mediana		26,316	22,92	25,00	41,67	28,57	50,00	62,50	75,00
Mínimo		2,6	2	7	17	18	0	44	58
Máximo		78,9	77	86	88	86	92	75	92
Percentiles	25	22,368	16,67	17,86	25,00	25,00	25,00	56,25	75,00
	50	26,316	22,92	25,00	41,67	28,57	50,00	62,50	75,00
	75	38,158	37,50	32,14	50,00	42,86	58,33	68,75	83,33

Fuente: Elaboración propia

Uso de técnicas

Con relación al uso de técnicas se obtuvo una mediana de 26,31 puntos sobre 100 que al compararse con el baremo de interpretación ubica a los docentes en un bajo proceso, lo cual indica que los docentes no hacen uso de técnicas didácticas, es decir los docentes encuestados tienen dificultades en el uso de las técnicas que deberían utilizar en la enseñanza del inglés. Se observa en la tabla 16 que, un 82,1% de los docentes hace un uso muy deficiente y deficiente de las técnicas didácticas de la enseñanza del inglés, 12,8% se ubica en mediano uso y solo un 5,1 hace un uso eficiente de las técnicas.

Tabla 16 Categorías de uso de técnicas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy deficiente uso de técnicas	9	23,1	23,1	23,1
Deficiente uso del tiempo	23	59,0	59,0	82,1
Medianamente eficiente uso d técnicas	5	12,8	12,8	94,9
Eficiente uso de técnicas	2	5,1	5,1	100,0
Total	39	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los ítems correspondientes al uso de técnicas (gáfico10), indica que las técnicas que el docente menos utiliza en la enseñanza del inglés son:

Uso de la formulación de preguntas: el 28,23% de los docentes nunca formula preguntas y un 43,59% casi nunca.

Uso de diferentes canales de comunicación para la comprensión: el 20,53% nunca los utiliza, el 41,03% casi nunca.

Explicación del tema en forma sencilla: 23,08% nunca, 46,15% casi nunca.

Utilización de juegos didácticos para vincular el aprendizaje con el contexto, despertar el interés en la lectura y la producción oral del inglés: 46,15% nunca, 30,77% casi nunca.

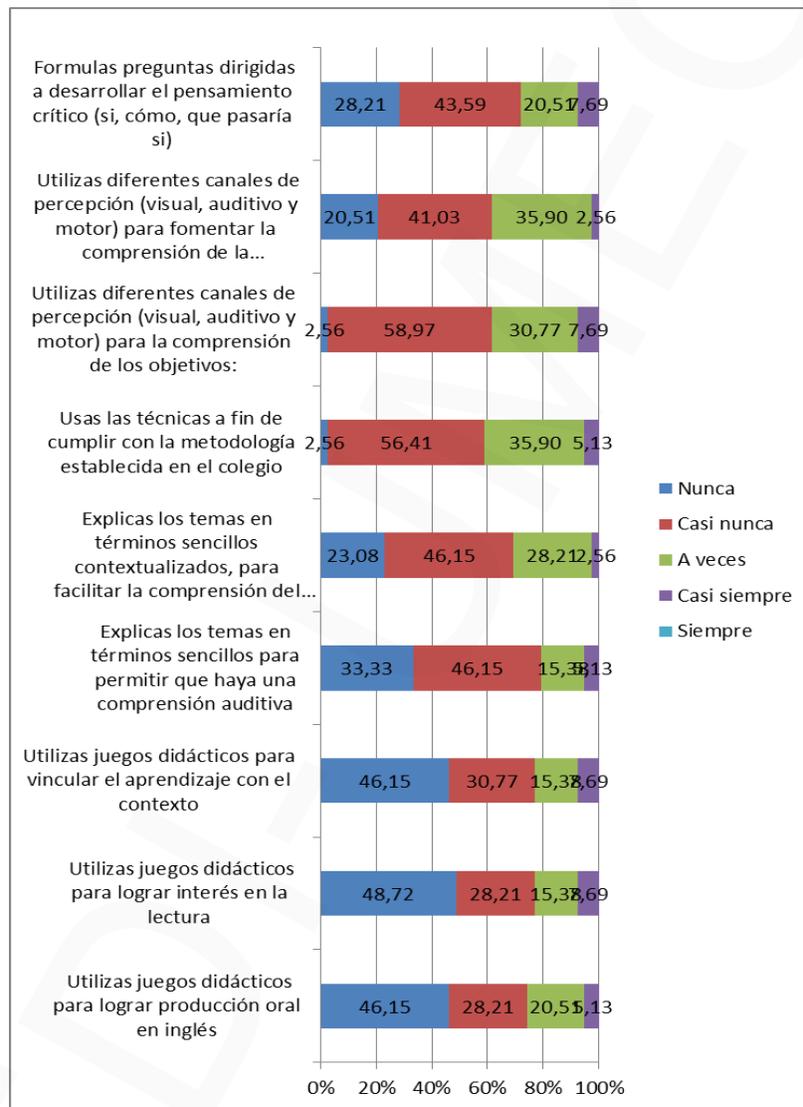


Gráfico 10. Análisis de ítems uso de técnicas
Fuente: Elaboración propia

Uso del idioma inglés

La mediana del uso del idioma inglés (tabla 15), fue de 22,92 puntos sobre 100, lo cual indica que los docentes tienen un bajo uso del idioma inglés en sus clases, el puntaje mínimo de 2 puntos en la distribución refleja que existen docentes que no utilizan el inglés en el aula de clase, lo cual refleja que los maestros no están conscientes del beneficio de usar el inglés en sus clases.

En la tabla 17 se observa que, un 79,5% de los docentes hace un uso muy deficiente y deficiente del idioma inglés en sus clases, 15,4% un uso medianamente eficiente, y solo un 5,1% hace un uso eficiente del idioma inglés en su clase.

Tabla 17 Categorías de uso del idioma inglés

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Valido Muy deficiente uso del idioma	15	38.5	38.5	38.5
Deficiente uso del idioma	16	41.0	41.0	79.5
Medianamente eficiente uso del idioma	6	15.4	15.4	94.9
Eficiente uso del idioma	2	5.1	5.1	100.0
Total	39	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Según el análisis de ítems (gráfico 11), se observa que los docentes no hacen uso de todos los aspectos del idioma:

Escribe en inglés con buena ortografía: el 15,38 % de los docentes, nunca escribe en inglés, 56,41 % casi nunca, 23,08% a veces, el 5,13% casi siempre.

Hace uso del idioma materno: el 17,95% nunca hace uso del idioma materno, el 51,28% casi nunca, el 25,54% a veces, el 2,26% casi siempre.

Tiene una adecuada pronunciación y dicción del inglés: 28, 21% nunca, 41,03% casi nunca, 23,08% a veces, el 7, 69% casi siempre.

Te expresas con fluidez en inglés frente a los estudiantes: el 17, 95% nunca, 51,28% casi nunca, 25,64% a veces, 5, 13% casi siempre.

Incitas a que los estudiantes se comuniquen en inglés: 46,15% nunca, 33,33% casi nunca, el 17,98% a veces, 5,06% casi siempre.

Incitas a que los estudiantes se comuniquen entre ellos: 46,15% nunca, 33,33% casi nunca, 15,38% a veces, y 8,13% casi siempre.

Te comunicas mayormente en inglés con tus estudiantes: 43,59% nunca, 33,33% casi nunca, 20,51% a veces, 2,56% casi siempre.

Hablas con claridad y con un tono de voz para una buena comprensión: 30,77% nunca, 35,90% casi nunca, 25,64% a veces, 7,69% casi siempre.

Utilizas una adecuada entonación: 10,26% nunca, 56,41% casi nunca, 25,64% a veces, 7,69% casi siempre.

Enseñas bajo un enfoque funcional del idioma: 38,46% nunca, 35,90% casi nunca, 20,51% a veces, 5,13% casi siempre.

Haces uso del vocabulario y la gramática del inglés: 12,82% nunca, 56,41% casi nunca, 28,21% a veces, 2,56% casi siempre.

Haces uso del vocabulario y gramática del inglés para...: 7,69% nunca, 66,67% casi nunca, 20,51% a veces, y 5,13% casi siempre.

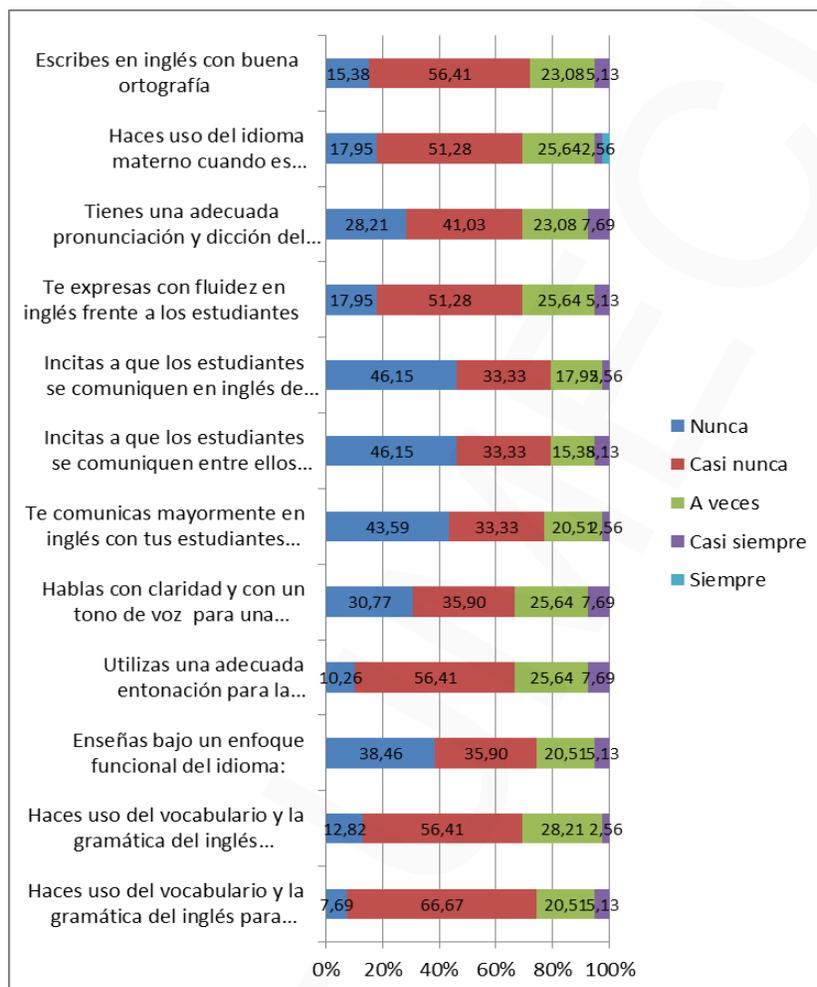


Gráfico 11. Análisis de ítems uso del inglés
Fuente: Elaboración propia (2020)

Uso de la motivación

Con respecto al uso de la motivación se obtuvo una mediana de 25 puntos sobre 100 (tabla 15), que al compararse con el baremo de interpretación indica que los docentes desarrollan un bajo uso de la motivación en sus clases de inglés. Es decir, los docentes encuestados aplican muy pocas actividades para motivar a los estudiantes dentro del aula. Se observa en la tabla 18 que un 82,0% de los docentes hace un uso muy deficiente y deficiente de la motivación en las actividades de

enseñanza del inglés, 12,8% se ubica en mediano uso y solo un 5,2 hace un uso eficiente y muy eficiente de la motivación.

Tabla 18 Categorías de uso de la motivación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy deficiente uso de la motivación	10	25.6	25.6	25.6
Deficiente uso de la motivación	22	56.4	56.4	82.1
Medianamente eficiente uso de la motivación	5	12.8	12.8	94.9
Eficiente uso de la motivación	1	2.6	2.6	97.4
Muy eficiente uso de la motivación	1	2.6	2.6	100.0
Total	39	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia (2020)

El análisis de ítems, gráfico 12, muestra que el uso de la motivación en los docentes no es muy constante:

Muestras sentido del humor cuando enseña lengua extranjera: el 0,00% nunca, 64,10% casi nunca.

Crea y aplica nuevas estrategias de aprendizaje del inglés: 20,51% nunca, 51,28% casi nunca, 23,06% a veces.

Propicia que los estudiantes se comprometan activamente: 12,82% nunca, 69,23% casi nunca.

Presenta retos a los estudiantes para que se esfuercen: 17, 95% nunca, 56,41% casi nunca, 20, 51% a veces.

Anima y refuerza los logros de los estudiantes: 33,33% nunca, 38,46% casi nunca, 23,08% a veces.

Hace que el trabajar en la lengua extranjera genere interés: 7, 69% nunca, 64,10% casi nunca, 25, 64% a veces.

Realiza actividades motivantes de inicio y cierre de clases: 33,33% nunca, 41,03% casi nunca, 17,09% a veces.

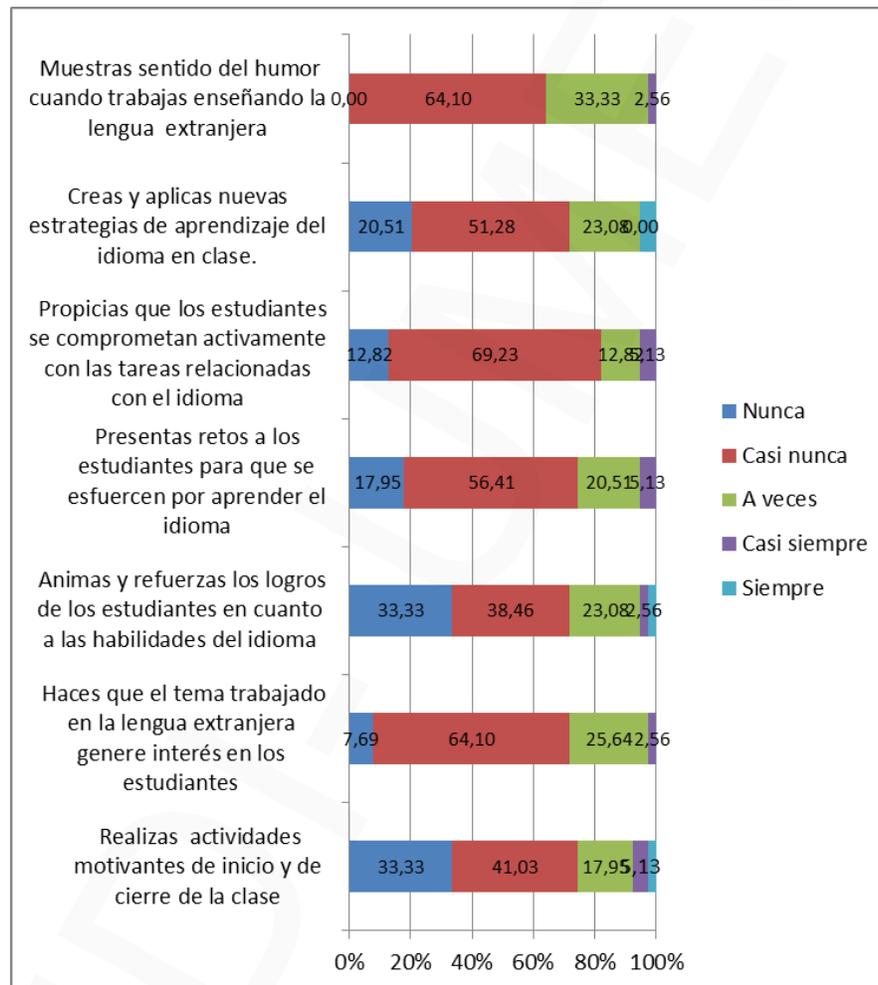


Gráfico 12. Análisis de ítems uso de la motivación
Fuente: Elaboración propia (2020)

Uso de la enseñanza personalizada

Con relación al uso de la enseñanza personalizada se obtuvo una mediana de 41,67 puntos sobre 100 que al compararse con el baremo de interpretación ubica a los docentes en un mediano proceso, lo cual indica que los docentes no hacen uso de técnicas didácticas, es decir los docentes encuestados aplican de manera aceptable la enseñanza individualizada dentro del aula. Se observa en la tabla 19 que, un 48,8% de los docentes hace un uso muy deficiente y deficiente de las técnicas didácticas de la enseñanza del inglés, 46.2% se ubica en mediano uso y solo un 5,2 hace un uso eficiente de las técnicas.

Tabla 19 Categorías de uso de la enseñanza personalizada

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Muy deficiente uso de la enseñanza personalizada	1	2.6	2.6	2.6
Deficiente uso de la enseñanza personalizada	18	46.2	46.2	48.7
Medianamente eficiente uso de la enseñanza personalizada	18	46.2	46.2	94.9
Eficiente uso de la enseñanza personalizada	1	2.6	2.6	97.4
Muy eficiente uso de la enseñanza personalizada	1	2.6	2.6	100.0
Total	39	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

En el gráfico número 13 se presenta el análisis de los ítems de uso de la enseñanza personalizada, donde se observa que el 38,46% de los docentes casi nunca y el 53,85% a veces, es flexible en la incorporación de los cambios en la enseñanza del inglés. Los docentes igualmente, 5,13% nunca, 41,03% casi nunca, 41,03% a veces, utilizan actividades de enseñanza del idioma extranjero acorde con la edad y el nivel.

Además, un 48,72% casi nunca, 38,46% a veces, los maestros prestan atención de manera equitativa a los estudiantes. Los maestros solo un 33,33% casi nunca, 46,15% a veces, respetan y toleran el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

Los docentes 46,15% casi nunca, 38,46% a veces, responden a las preguntas relacionadas con el idioma extranjero y un 64,10% casi nunca, 23,08% a veces, respetan toleran las diferencias individuales en los estilos de aprendizaje.

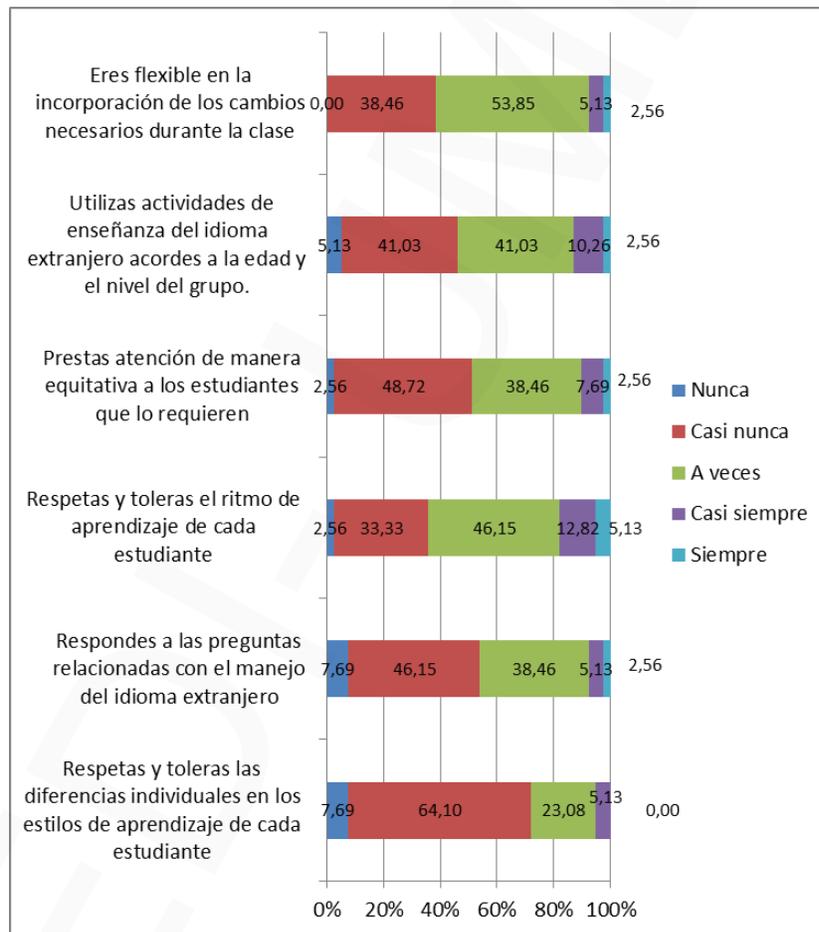


Gráfico 13. Análisis de ítems uso enseñanza personalizada
Fuente: Elaboración propia

Uso de la participación

La mediana alcanzada por el aspecto uso de la participación fue de 28,57 sobre 100 puntos que lo ubica dentro de la categoría baja, lo cual significa que los docentes estudiados estimulan poco la participación de los alumnos por iniciativa propia dentro del aula. La distribución de los docentes en la categoría de participación se presenta en la tabla 20, donde se observa que el 74.4% se ubica en muy deficiente y deficiente, 20.5% en medianamente y solo 5,2% en eficiente y muy eficiente participación.

Tabla 20 Categoría de uso de la participación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Muy deficiente uso de la participación	3	7.7	7.7	7.7
Deficiente uso de la participación	26	66.7	66.7	74.4
Medianamente eficiente uso de la participación	8	20.5	20.5	94.9
Eficiente uso de la participación	1	2.6	2.6	97.4
Muy eficiente uso de la participación	1	2.6	2.6	100.0
Total	39	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 14, los resultados del análisis de ítems del uso de la participación indican que un 41,03% de los docentes a veces incentivan los valores como el respeto, la tolerancia y la responsabilidad en sus clases de inglés. Un 70,69% casi siempre animan a los estudiantes a compartir experiencias en grupo.

Igualmente, en un 35,90% nunca y 43,09% casi nunca, los maestros invitan a participar a los estudiantes para incrementar la interacción. Un 30,77% nunca, 51,28% casi nunca, fomentan que los estudiantes expresen sus opiniones para la producción oral y un 10,26% nunca, 46,15% casi nunca, 38,46% a veces realizan actividades en pequeños grupos para la producción oral. Así como, de los maestros,

un 25,64% nunca, 46,15% casi nunca, 23,08% a veces, animan a los estudiantes a hacer preguntas en lengua extranjera.

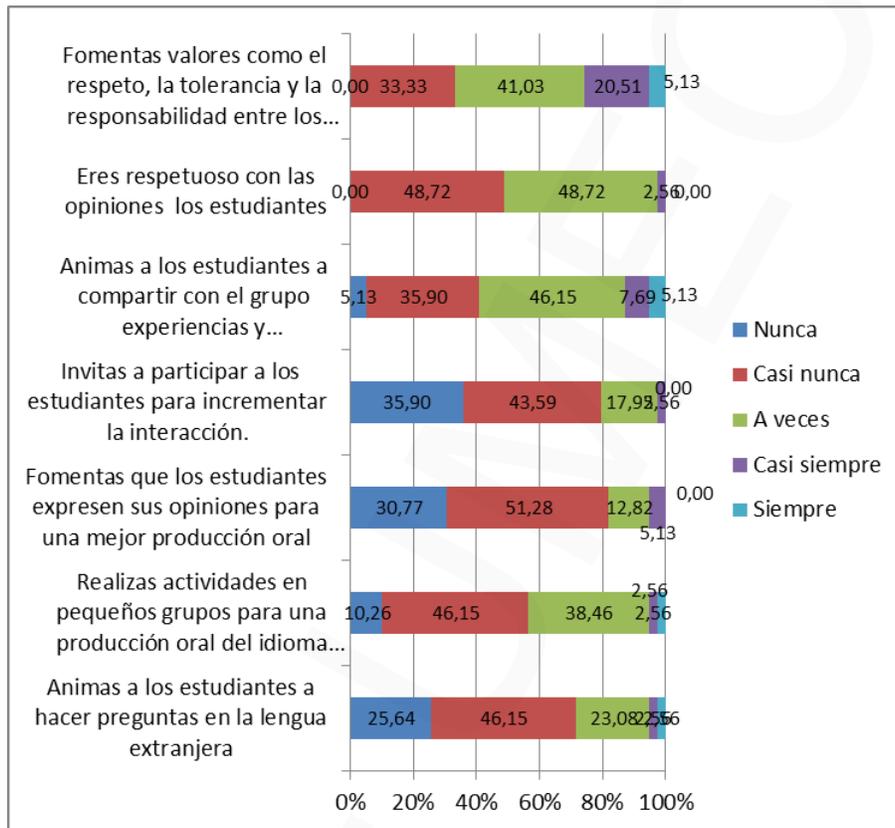


Gráfico 14. Análisis de ítems uso de la participación
Fuente: Elaboración propia

Uso de la contextualización

La mediana dentro del uso de la contextualización fue de 50 sobre 100 puntos lo que lo ubica dentro de la categoría mediana, lo cual significa que los docentes usan las técnicas de contextualización dentro del aula menos de lo que se espera. El puntaje mínimo dentro del uso de la contextualización fue de 0 sobre 100, siendo éste muy deficiente para cubrir la necesidad que presenta el alumno que no está expuesto a la lengua extranjera, en diferentes contextos, sino que su único contacto con ella es en el aula.

Los docentes se distribuyen en la categoría de la contextualización tal y como se presenta en la tabla 21, donde se percibe que un 53,8% se ubica en medianamente eficiente, un 35,9% en muy deficiente y deficiente y un 10,3% en eficiente y muy eficiente.

Tabla 21 Categorías de uso de la contextualización

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Muy deficiente uso de la contextualización	4	10.3	10.3	10.3
Deficiente uso de la contextualización	10	25.6	25.6	35.9
Medianamente eficiente uso de la contextualización	21	53.8	53.8	89.7
Eficiente uso de la contextualización	3	7.7	7.7	97.4
Muy eficiente uso de la contextualización	1	2.6	2.6	100.0
Total	39	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

El gráfico 15 plantea el análisis de ítems del uso de la contextualización, donde se observa que los docentes:

Vinculan contenidos relacionados con la cultura propia de la lengua inglesa: a veces un 38,46% y un 20, 51% casi siempre.

Promueven que los estudiantes relacionen los temas con sus experiencias y conocimiento: 56,41% a veces.

Permiten que los estudiantes desarrollen intereses por la cultura: 61,54% a veces.

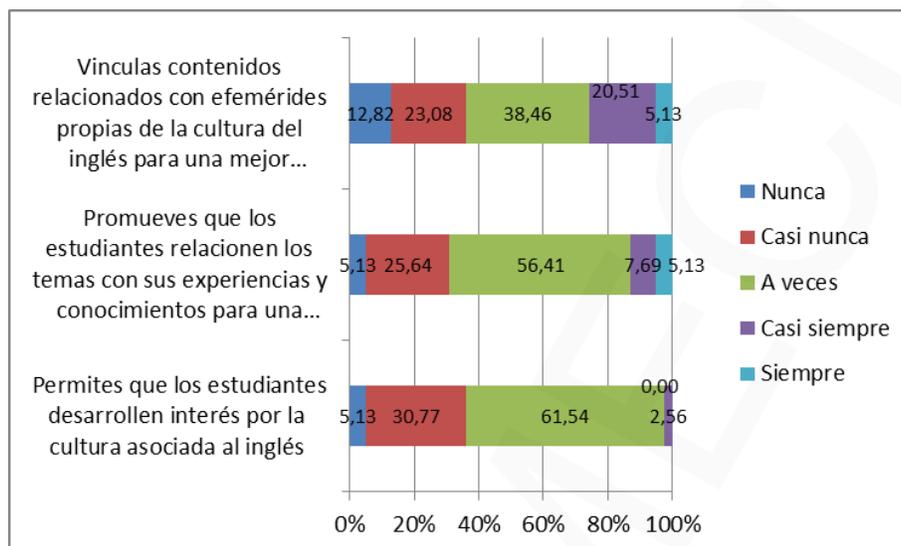


Gráfico 15. Análisis de ítems uso de la contextualización
Fuente: Elaboración propia

Uso del modelaje y la autoridad

La mediana del uso del modelaje y la autoridad fue de 62,50 sobre 100 puntos y se ubica dentro de la categoría alta lo cual significa que los docentes aplican de forma adecuada el modelaje dentro del aula, es decir el maestro demuestra capacidad para el manejo de los comportamientos de los estudiantes dentro del aula de clase. Se observa en la tabla 22 que un 66,7% de los maestros se ubican en la categoría de eficiente uso del modelaje y la autoridad en sus clases de inglés y un 33,3% en medianamente. Esto indica que hay algunos docentes con un buen nivel de modelaje y autoridad dentro del aula.

Tabla 22 Categorías de uso del modelaje y la autoridad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Medianamente eficiente uso del modelaje y la autoridad	13	33.3	33.3	33.3
Eficiente uso del del modelaje y la autoridad	26	66.7	66.7	100.0
Total	39	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 16 se presenta el análisis de ítems del uso del modelaje y la autoridad del docente de inglés, donde se observa como aspectos favorables que los maestros:

Mantienen un equilibrio de negociación y autoridad, frente a los estudiantes, (58,97% casi siempre, 15,38% siempre).

Hacen que los estudiantes se responsabilicen por su comportamiento (84,62% casi siempre, 10,26% siempre).

El liderazgo docente está claramente establecido (35,90% a veces, 38,46% casi siempre, 5,13% siempre).

Ejemplifica significado para el aprendizaje del idioma extranjero (64,10% a veces)

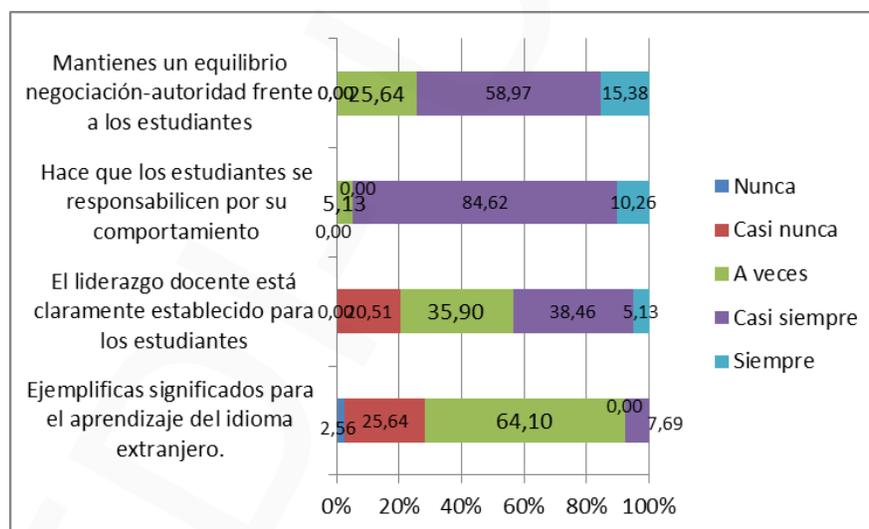


Gráfico 16. Análisis de ítems uso del modelaje y autoridad
Fuente: Elaboración propia

Uso del afecto

La mediana del uso del afecto fue de 75 sobre 100 puntos (tabla 15) y se ubica dentro de la categoría alta, lo cual significa que el grupo de docentes se comunican de manera efectiva con los estudiantes mediante el afecto. En la tabla 23 se observa que un 56,4% de los maestros se ubicaron en la categoría de uso eficiente del afecto y 41% en muy eficiente.

Tabla 23 Categorías de uso del afecto

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Medianamente eficiente uso del afecto	1	2.6	2.6	2.6
Eficiente uso del afecto	22	56.4	56.4	59.0
Muy eficiente uso del afecto	16	41.0	41.0	100.0
Total	39	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

El grafico 17, muestra el análisis de los ítems uso del afecto.

Tranquilizas a los estudiantes logrando con ello una reducción de su filtro afectivo, los docentes tranquilizan a sus estudiantes en un 23,08% a veces, 64,10% casi siempre y 12,82% siempre.

Les sonrís frecuentemente a los estudiantes: 17,95% a veces, 61,54% casi siempre, 20,51% siempre.

Expresas afecto a tus estudiantes a través de gestos y palabras, 0,00% a veces, 61,54% casi siempre, 38,46 siempre.

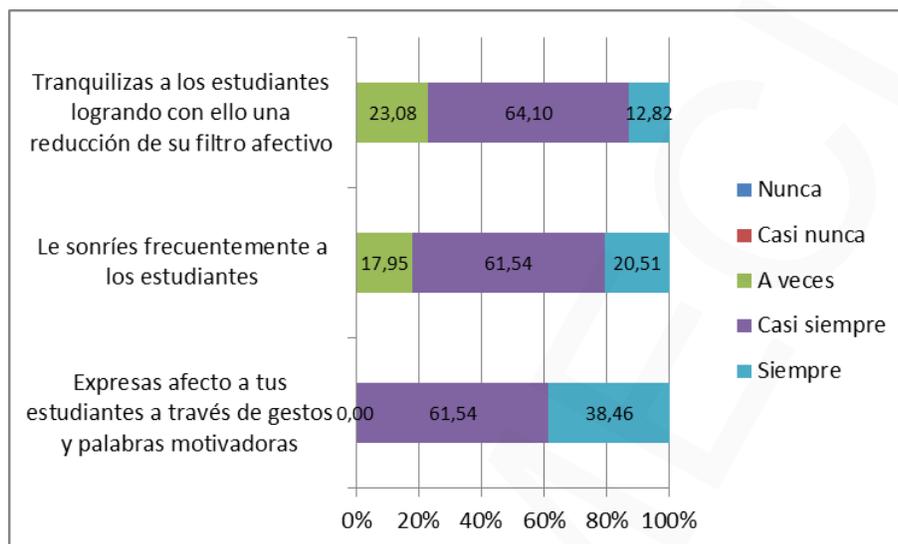


Gráfico 17. Análisis de ítems uso del efecto

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 24 se presentan los resultados referidos al objetivo orientado a precisar el proceso de evaluación de la formación didáctica en inglés de los docentes de preescolar y básica primaria de las instituciones educativas Escuela Normal Superior de la Mojana y San José de Majagua, Sucre. Se observa una mediana de 55 puntos sobre 100, lo cual indica que medianamente los docentes hacen uso de una adecuada evaluación de los procesos didácticos.

La evaluación se refiere al proceso por el cual el docente comprueba, de modo sistemático en el aula, en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos de aprendizaje. Implica el chequeo permanente de la actividad del estudiante para obtener evidencias de su progreso en el aprendizaje, así como la retroalimentación al estudiante sobre su desempeño, con miras a que mejore su ejecución futura.

Tabla 24 Estadística de evaluación

N	Válidos	39
	Perdidos	0
Mediana		55,00
Mínimo		30
Máximo		95
Percentiles	25	45,00
	50	55,00
	75	60,00

Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 18 se observa una distribución asimétrica con recorrido que va de 30 puntos a 95, lo cual indica que el grupo es muy heterogéneo, es decir obtuvo puntajes variados con relación a los procesos de evaluación utilizados. Se presentan como casos atípicos el 1 y el 15 con 85 puntos y el 3 con 95 puntos.

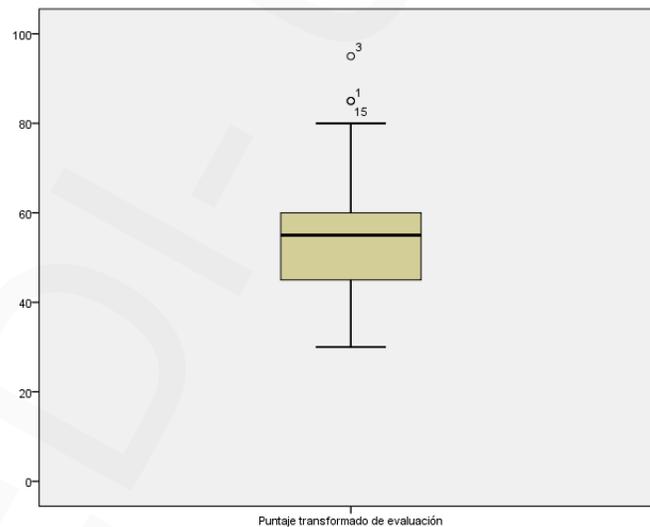


Gráfico 18. Caja bigote del evento evaluación

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 25 y gráfico 19, se muestran cómo se distribuye la población estudiada en la categoría de evaluación, donde se observa que el 59% de los docentes se ubican en mediana evaluación, un 28,2% en alta y un 10,3% en muy alta evaluación.

Tabla 25 Categoría uso de la Evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Baja evaluación	1	2,6	2,6	2,6
	Mediana evaluación	23	59,0	59,0	61,5
	Alta evaluación	11	28,2	28,2	89,7
	Muy alta evaluación	4	10,3	10,3	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

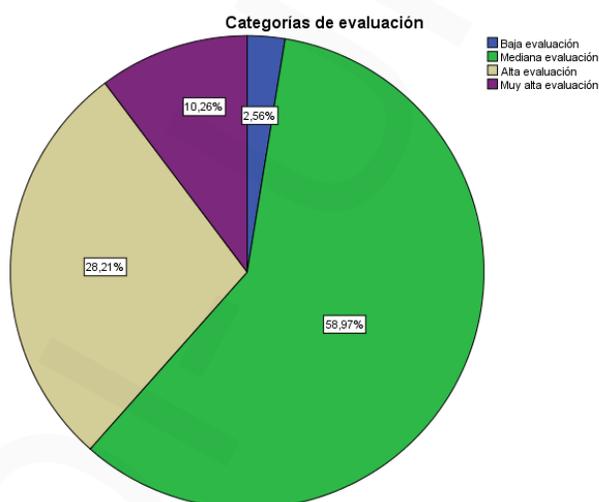


Gráfico 19. Categoría evaluación

Fuente: Elaboración propia

En el gráfico 20 se observan los resultados del análisis de ítems de la sinergia evaluación, donde se percibe que los docentes en un 58.97% a veces, hacen un llamado de atención sobre el comportamiento de los estudiantes. un 56.41% casi siempre y 20.51% siempre observan cómo los estudiantes logran el aprendizaje.

Igualmente, de los docentes un 58,97% a veces, 12,82% casi siempre, 10,26% siempre, detectan los errores del manejo de la lengua en los estudiantes y un 15,38% casi nunca, 64,10% a veces, 12,82% casi siempre monitorean constantemente el progreso de los estudiantes. Igualmente, un 64,7% de los docentes a veces están pendiente de observar como los estudiantes logran el aprendizaje y el 58,97 a veces les pide a los estudiantes que evalúen su trabajo.

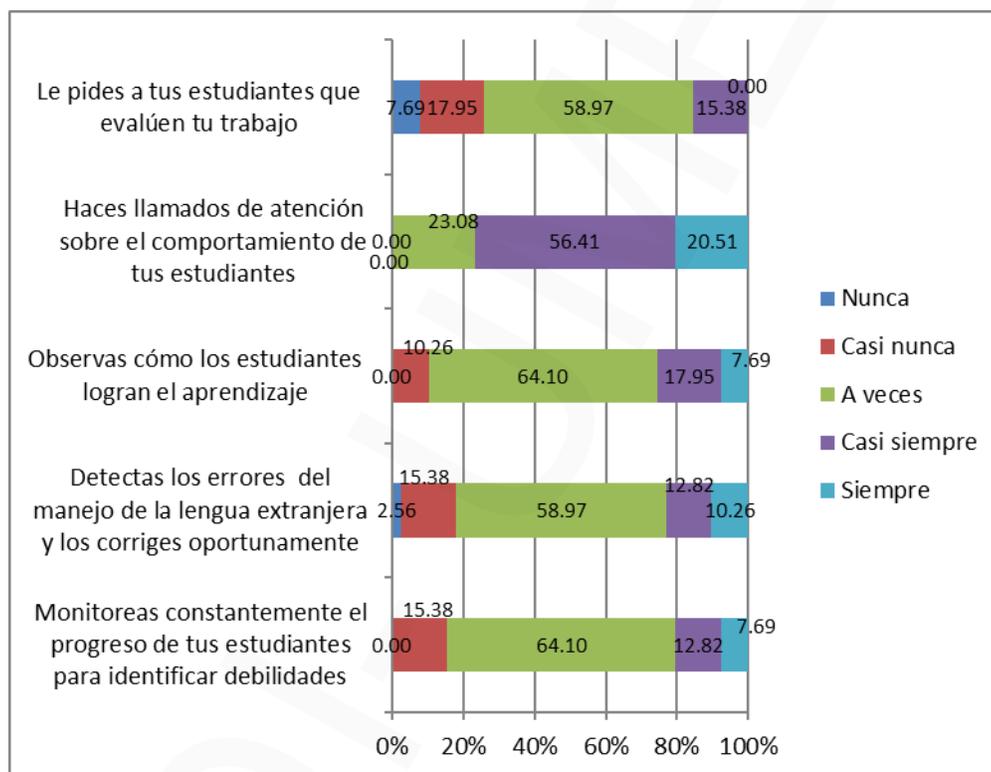


Gráfico 20. Análisis de ítems uso de la evaluación

Fuente: Elaboración propia

4.3. Discusión de los Resultados

En los resultados finales del estudio se corroboraron las debilidades de los docentes de preescolar y básica primaria de las Instituciones Educativas Escuela Normal Superior de la Mojana y San José, respecto al uso de la didáctica integral para la enseñanza del inglés, lo cual se sustenta en la obtención de una mediana de

36,05 puntos en un máximo de 100, que ubicó a los docentes del estudio en la categoría de baja formación didáctica en inglés, por demostrar falencias en el manejo de la organización, desarrollo y evaluación de la clase, lo que repercute en el bajo desempeño de los estudiantes.

En este sentido no se observan las competencias requeridas, como lo expresa Silvano (2016), cuando el docente tiene la formación didáctica cuenta con las competencias necesarias para anticipar las dificultades, describir y poner en marcha el acto educativo en el aula.

En este orden de ideas, Tapara (2019) señala que, el profesor para enseñar inglés debe estar capacitado en el manejo de conocimientos pedagógico didácticos y resume la formación didáctica del profesor de inglés en tres competencias, la comunicativa que se refiere al dominio de la lingüística, gramática y sociolingüística, las habilidades para manejar las estrategias, técnicas y materiales de enseñanza y la capacidad para planear y organizar el escenario real de la clase.

Al respecto Jaramillo, Ramírez y Quintero (2017), manifiestan que la formación didáctica del profesor le da la capacidad para decidir, cuándo, cómo y que enseñar a los estudiantes, teniendo en cuenta la forma de distribuir los temas durante el desarrollo curricular, los ritmos y formas de aprendizajes, nivel de conocimiento del estudiante y la integración de los elementos didácticos, métodos, estrategias, técnicas y materiales de enseñanza, como un procedimiento esencial para el desarrollo de la clase.

Cuando el docente no hace un manejo pertinente de la didáctica integrada durante la clase de inglés difícilmente puede ayudar a los estudiantes en el camino a recorrer para llegar al descubrimiento de nuevos conocimientos.

Para Torres (2018) y Martínez (2006 como se citó en Fandiño 2015) la función docente requiere de formación en el campo disciplinar y didáctico –

pedagógica, porque ambas instruyen al docente para desarrollar la actividad cognitiva e intelectual de los estudiantes. Es decir, la formación didáctica del docente es esencial para el desempeño en la enseñanza, de aquí que, si la formación didáctica del profesor es débil, también lo es su enseñanza.

Según las ideas de García (1999 p. 76) el procedimiento didáctico es “un proceso de comunicación que ocurre dentro de un contexto social dado y dentro de un contexto espacial particular: el aula” es por ello que cobra importancia la organización del salón de clase, la selección del material, la distribución de los estudiantes y de todo lo que genera un ambiente de enseñanza y aprendizaje significativo en el aula.

Dentro de los planteamientos expresados, los profesores demuestran debilidades en el dominio de un proceso didáctico integrado. En la clase la didáctica es la herramienta que armoniza los procedimientos de enseñanza y aprendizaje, en este sentido no hay una utilización significativa de las sinergias del evento de estudio y las sub sinergias que lo componen, así lo indican los resultados obtenidos durante el estudio y la información recolectada a través del instrumento aplicado.

En la sinergia organización de la clase que implica el uso adecuado del tiempo, el material y el espacio, se logró una mediana de 42,50 puntos en un máximo de 100, que ubicó a los docentes en una mediana utilización de la organización del escenario de la clase. En este orden de ideas, la sub sinergia uso del tiempo obtuvo una mediana de 56,25 puntos, lo que quiere decir que los docentes hacen una mediana utilización del tiempo.

Para Razo (2016), el uso significativo del tiempo radica en la mediación pertinente del docente que le permite brindarle al estudiante las oportunidades necesarias de aprendizaje durante el acto pedagógico y presentarles los espacios de

interacción entre ellos mismos y el profesor. Del manejo inadecuado del tiempo, se puede deducir la falta de oportunidades que tienen los estudiantes en el aprendizaje.

En la sub sinergia uso del material didáctico, se observa una mediana de 37,50 puntos en una escala de 100, o bajo nivel en el uso del material durante el desarrollo de la clase de inglés por parte de los docentes, en la interpretación del puntaje un 51,3% de los profesores hacen una deficiente y muy deficiente utilización del material, que refleja la debilidad en el uso de la didáctica integrada.

En estos resultados, se demuestra que el profesor no utiliza soportes concretos para sustentar su clase, según lo que expresa Guerrero (2009) el material le sirve de apoyo al maestro para hacer la mediación y le ayuda al estudiante a formar conceptos, conjeturas y conclusiones, por lo que, el poco uso de material les resta experiencias a los alumnos para ejercitar la actividad cognitiva profunda y la expresividad o comunicación de ideas.

Para Feuerstein (1980), el profesor debe darle un sentido profundo a su quehacer pedagógico e infundirle significado amplio a la mediación entre el conocimiento y el estudiante para que puedan avanzar en la adquisición de los nuevos saberes, por eso es importante que el maestro disponga de diversas estrategias para abrir canales de comunicación y presentarle a los alumnos diversas formas de relacionar los nuevos conocimientos, es por ello que permitir la manipulación de material concreto y adecuado es abrir un canal de comunicación entre el estudiante y los nuevos conocimientos.

De igual manera en el dominio de la sub sinergia uso del espacio se logró una mediana de 45,83 en un máximo de 100 puntos, que dejan entrever el escaso aprovechamiento que hacen los maestros del espacio en el aula de clases, lo que afecta la comunicación, participación e interés de los estudiantes, afirmaciones que se sustentan en lo expuesto por García, (1999) quien expresa que, el maestro hace

una buena utilización del espacio cuando tiene en cuenta la distribución de los pupitres y de los estudiantes de manera que favorezca el proceso de comunicación durante el acto pedagógico.

En otras palabras, la distribución de los estudiantes permite la interacción entre ellos, el contacto visual y expresivo con el profesor, favorece la participación, el control y monitoreo sobre el trabajo que se realizan y mantiene la atención e interés en la actividad pedagógica. En las ideas de García, (1999) el proceso didáctico que se desarrolla en el aula es un acto comunicativo, por lo que la comunicación efectiva debe promoverse desde todas las representaciones didácticas posibles.

De lo expresado cabe señalar que, si no hay una correcta utilización del espacio, en la distribución de los pupitres y los estudiantes en la sala de clase, se dificulta la comunicación para la producción oral en inglés y la discusión del tema, es por ello que se hace esencial el manejo adecuado del espacio, como una estrategia de comunicación para el mejoramiento de los procedimientos de enseñanza.

Con respecto a la sinergia desarrollo de la didáctica de la clase se obtuvo un valor de la mediana de 32,79 en un rango de 100 puntos, los resultados ubican a los docentes de la Instituciones Educativas Escuela Normal Superior de La Mojana y San José en un bajo desarrollo de la didáctica integrada en la enseñanza del inglés, un 79,5% de los docentes desarrollan procesos didácticos bajos y muy bajos, los profesores demuestran carencias en la formación didáctica para la enseñanza y aprendizaje del idioma extranjero inglés.

En las apreciaciones de Flórez (1996), el trabajo de los profesores que carecen de formación didáctica es limitado porque el saber didáctico le permite al docente organizar los procesos educativos sobre bases científicas, como son el desarrollo de los contenidos de la materia, los principios psicológicos y

pedagógicos para una enseñanza significativa. En este sentido, puede percibirse que el aprendizaje significativo se asocia con la enseñanza significativa que el profesor le ofrece al estudiante.

Por consiguiente, los profesores de alta calidad educativa en el manejo de conocimientos científicos y didácticos, producen estudiantes de alto desempeño, quiere decir que, aunque el proceso enseñanza aprendizaje no es lineal, porque no todo lo que enseña el profesor produce aprendizaje, la formación didáctica del docente, si se refleja en el saber del estudiante.

En este orden de ideas se encontró en la sub sinergia uso de las técnicas de enseñanza un valor de la mediana de 26,31 puntos en un máximo de 100, es decir que un 82,1% de los docentes hacen uso deficiente y muy deficiente de las técnicas de enseñanza, respecto a las dimensiones que comprende la sinergia desarrollo de la clase, los maestros demuestran dificultades para entrelazar diferentes acciones didácticas necesarios para poder desarrollar la clase como lo es, el uso de preguntas para orientar el logro de objetivos, la utilización de diversos canales de comunicación para lograr la comprensión, el uso de la lengua inglesa durante la clase, mantener la motivación, la enseñanza personalizada, que se resume en el diseño y aplicación de estrategias de enseñanza.

Los resultados indican que los docentes no formulan preguntas para el desarrollo del pensamiento crítico y la exploración de los conocimientos previos que puedan darle indicios para encaminar a los estudiantes dentro del tema, dinamizar la clase y mantener la atención, como señala Montero y Reales (2017).

En el uso del idioma inglés en el aula se logró una mediana de 22,92 puntos en un máximo de 100, del hallazgo se infiere que los docentes de preescolar y básica primaria de las instituciones educativas, Escuela Normal Superior de La Mojana y San José, demuestran un bajo uso del idioma inglés durante el desarrollo de la clase,

un 79,5% de los docentes hacen uso muy deficiente y deficiente, no se expresan con fluidez en el idioma y no estimulan a los estudiantes a usar la lengua inglesa en la realización de las actividades pedagógicas.

Para García (2012 como se citó en Beltrán 2017) el uso del inglés en el aula, depende de la planificación previa que hace el profesor y de la manera de llevar las actividades a la práctica dentro del escenario real, con la participación de los estudiantes, es decir no se planifica la actividad pedagógica de manera que se pueda crear el contexto adecuado para la utilización de la lengua inglesa durante el acto educativo.

Así mismo, Feuerstein (1980), asegura que la mediación exitosa del profesor depende de la comunicación efectiva con los estudiantes, para explicarle los objetivos del trabajo, dar la instrucción, ubicar al estudiante en lo que se le quiere enseñar y plantearle experiencias significativas de aprendizaje.

Por otra parte, para Montero y Reales (2017), en el contexto colombiano, la falta de formación en lenguas extranjeras del profesor de inglés en básica primaria, no le permite apropiarse del dominio de la lengua inglesa, por lo que en la mayoría de los casos el uso del inglés durante la clase es mínimo y no se diseñan, ni usan estrategias adecuadas de enseñanza teniendo en cuenta las formas y ritmos de aprender, el contexto y las necesidades de aprendizaje del estudiante, de aquí que, si el docente no planea las diferentes estrategias didácticas que son las que engloban el método, las técnicas, materiales y recursos de enseñanza, los alumnos tienen menos medios para afrontar y vivir experiencias de aprendizaje significativo y duradero.

A los planteamientos de Montero y Reales(2017), en una mirada exógena, se le puede agregar que a la mediana formación didáctica del profesor se suma la problemática de las condiciones de las escuelas públicas en Colombia que carecen

de recursos didácticos, el docente trabaja con los materiales que le es posible conseguir por sus propios medios, los cuales están lejos de ser modernos y apropiados para la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que puede deducirse que parte de la problemática que presentan los docentes en el desarrollo de la clase de inglés proviene de un holos a nivel nacional.

En el uso de la motivación los docentes alcanzaron una mediana de 25 puntos en un máximo de 100, de esta manera se corroboró que los docentes hacen un bajo uso de la motivación, un 64,10% casi nunca muestran sentido del humor cuando enseñan, no crean, ni hacen innovación de las estrategias de enseñanza, en un 56,41%, no presentan retos para que los estudiantes refuercen sus saberes, y casi nunca animan a los estudiantes a alcanzar logros. Finalmente, un 41,03% de los docentes realizan muy poco, actividades de motivación y un 64,10% casi nunca procuran que el trabajo en la lengua extranjera genere interés.

Los resultados mencionados evidencian que se deja en el olvido una práctica importante como es la aplicación de estrategias de motivación, que impulsan la vitalidad del estudiante para querer participar, interesarse y permanecer en la realización de las actividades. Para Navarrete (2009) la motivación debe mantenerse desde el inicio hasta el final de la clase, si se quiere captar el interés y el esfuerzo de los alumnos por aprender.

De igual manera, en la utilización de la enseñanza personalizada el valor de la mediana alcanzó 41,67 puntos en un máximo de 100, donde el 82,1% de los docentes hace un uso muy deficiente de la enseñanza personalizada. Para Howard Gardner (1998) la enseñanza personalizada se define como la atención del docente para hacer seguimiento constante a los alumnos, la manera como investiga sobre su propia práctica y la atención independiente a cada uno de los estudiantes, reconocer las fortalezas y debilidades para brindar la atención requerida. De acuerdo con los resultados, es muy poco lo que los docentes utilizan la enseñanza personalizada.

En el uso de la participación la mediana fue de 28,57 puntos sobre 100, que ubica a los docentes dentro de la categoría de bajo uso de la participación, los docentes estudiados estimulan poco la participación de los estudiantes; en los resultados se observa que el 74, 4% de los profesores hacen un deficiente y muy deficiente uso de estímulos para lograr la participación de los estudiantes.

En las ideas de Prieto (2005) la participación depende de la trascendencia que el profesor le da a la intervención, el respeto, la tolerancia y la importancia que le pone a la opinión de otros, la creación de espacios para que los estudiantes participen, expongan y discutan las diferentes opiniones respecto a un tema. La participación fortalece el desarrollo de competencias comunicativas y cognitivas, de igual forma potencia el desenvolvimiento del estudiante frente a un grupo.

Según Bretonne (1996) la participación es el núcleo de los métodos activos de enseñanza centrada en el estudiante y tiene bondades pedagógicas por la influencia y consecuencias que trae para el aprendizaje lo que le permite al estudiante vivir el proceso e involucrarse con el verdadero sentido de la actividad en el aula y en general de la tarea escolar.

De lo expresado se deduce que los profesores al no promover la participación de los estudiantes minimizan las oportunidades de fortalecer las competencias comunicativas en lengua extranjera inglés, el desarrollo de habilidades para intervenir en diversas situaciones de aprendizaje e involucrarse de manera consiente en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al uso de la contextualización el valor de la mediana alcanzó 50 puntos en una escala de 100, los docentes muy poco usan las técnicas de contextualización en la enseñanza del inglés, no vinculan contenidos relacionados con la cultura inglesa y más de la mitad un 56, 41% muy poco promueve en los

estudiantes las habilidades cognitivas para relacionar los temas con las experiencias de aprendizaje y conocimientos previos.

El buen uso de la contextualización le permite al docente articular los saberes previos con los nuevos conocimientos, luego la contextualización es un procedimiento para orientar al estudiante en lo que se le quiere enseñar, para Leiva (s/f) la contextualización es un recurso didáctico que se utiliza para enlazar los conocimientos previos del alumno con los nuevos saberes y lograr el aprendizaje significativo y se consigue cuando los nuevos conceptos, ideas, operaciones e informaciones se establecen sobre nociones que los estudiantes exploraron en experiencias anteriores y en la interacción con el medio.

En el uso del modelaje y la autoridad se obtuvo una mediana de 36,25 puntos sobre 100, que ubicó a los profesores estudiados dentro de la categoría alta, un 67,7% de los docentes hace un eficiente uso del modelaje y la autoridad y un 33,3% medianamente usan el modelaje y la autoridad. Los aspectos que más se destacan son el equilibrio entre la negociación y autoridad con los estudiantes, y la responsabilidad que asume el estudiante por su comportamiento.

En el uso del afecto la mediana se ubicó en el 75 punto sobre 100, o sea, dentro de la categoría alta, lo cual significa que la mayoría de los docentes se comunican de manera afectiva con los estudiantes. 56,4% de ellos usan de manera eficiente el afecto y el 41% en muy eficiente, el 64,10 % casi siempre tranquilizan a sus estudiantes logrando con ellos un aumento de su filtro afectivo. Un 61,54% casi siempre les sonrío a los estudiantes.

Para O'Malley y Chamot (1990) el uso del afecto es una estrategia esencial en la enseñanza del inglés que permite fortalecer la comunicación y la interacción estudiante profesor, la actitud de generar empatía por la materia, enseñar costumbres, sentimientos y valores y fomentar la comprensión estudiante – docente,

cuando se promueve el afecto durante el proceso enseñanza y aprendizaje, se crea el ambiente propicio y la estabilidad emocional del estudiante para el aprendizaje.

En el objetivo de orientación precisa de la evaluación, se observa una mediana 55 puntos sobre 100 lo cual indica que medianamente los docentes hacen uso de una adecuada evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. León (2014) expresa que la evaluación es imprescindible para valorar si la actividad pedagógica planificada se desarrolló y alcanzó los resultados o la meta para la cual fue diseñada, es por ello que, al no aplicar adecuadamente la evaluación, se hace un débil seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje por lo que se infiere que la evaluación deja de ser un instrumento de mejoramiento de la enseñanza.

Capítulo V

Conclusiones y recomendaciones

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

El desarrollo de la investigación y el análisis del instrumento aplicado a la muestra vinculado a la comparación con los referentes teóricos- conceptuales y objetivos de la indagación, arrojaron las siguientes conclusiones.

Con respecto al objetivo general los resultados conllevan a concluir que el uso de la didáctica integrada en la enseñanza del inglés, por parte de los docentes de preescolar y básica primaria de las Instituciones Educativas Escuela Normal Superior de La Mojana y San José de Majagual. Sucre, se caracteriza por una baja utilización de los elementos didácticos, que se ubicó de manera general en una mediana de 36,05 puntos, sin duda alguna, los profesores que enseñan la asignatura carecen de formación didáctica en inglés.

En relación con el primer objetivo específico se identificó en el proceso de organización una mediana de 42,50 puntos que llevó a concluir que los docentes estudiados hacen una baja y mediana utilización de la organización, lo que quiere decir que se observa un manejo desfavorable, del tiempo, los materiales y el espacio, aspectos didácticos fundamentales para acomodar el proceso enseñanza aprendizaje de manera que el acto pedagógico resulte exitoso.

De igual manera, del segundo objetivo específico concerniente a caracterizar el desarrollo de la didáctica de los docentes de preescolar y básica primaria, respecto a los elementos que deben ser articulados durante el desarrollo de la clase para que la enseñanza tenga una repercusión significativa en la formación académica de los estudiantes, se concluyó que los maestros utilizan procesos didácticos bajos y muy bajos, apreciación que se fundamenta en la

obtención de una mediana de 32,79 puntos, donde los aspectos menos favorables se consolidaron en:

Escasa utilización de preguntas para orientar el logro de los aprendizajes. Poca utilización de la lengua inglesa durante la clase, para crear el contexto y las diversas situaciones que lleven al estudiante a la necesidad de comunicarse en lengua extranjera inglés; de la misma forma se observó en los resultados otros aspectos desfavorables en cuanto a la utilización de estrategias de motivación, el uso de técnicas de contextualización y planificación de la participación e involucramiento de los estudiantes de manera significativa en las actividades de aprendizaje.

De los aspectos favorables que caracterizan el desarrollo de la didáctica de la clase se encontró el uso del modelaje y la autoridad y el uso del afecto que se categorizaron en un alto porcentaje, el primero con un 67,7% y el segundo con un 64,10%. En este sentido los docentes mantienen la autoridad, las buenas relaciones y el afecto con los estudiantes.

Del tercer objetivo específico relacionado con precisar el proceso de evaluación de la formación didáctica en inglés de los docentes de preescolar y básica primaria de las instituciones educativas Escuela Normal Superior de la Mojana y San José de Majagual Sucre. Los docentes medianamente hacen una adecuada utilización de procesos para evaluar la enseñanza y aprendizaje, este aspecto se concluyó a partir de la obtención de una mediana de 50 puntos.

En resumen, la didáctica integrada que el profesor debe aplicar en la mediación entre el conocimiento y los alumnos durante el acto pedagógico, se ve afectada de manera desfavorable, por falencias en la organización, desarrollo y evaluación de la clase. Sin duda alguna son mínimas las competencias del docente en el dominio lingüístico del idioma inglés, el manejo del tiempo, la selección y

utilización de material propio para la enseñanza de lengua extranjera, el uso de métodos, estrategias, técnicas y procedimientos de enseñanza, que deben aplicarse para construir el camino entre el estudiante y la adquisición de nuevos saberes.

Las actividades docentes en el aula durante la clase de inglés, están relacionadas sobre todo, al cumplimiento en la labor de rutina y el desarrollo del currículo de la asignatura, a lo que se suma la falta de preparación académica de los profesores de preescolar y básica primaria, que no tienen formación en lenguas extranjeras, por lo que se presenta un vacío, entre la articulación de los contenidos disciplinares con la práctica, que minimiza la creación de diversos canales de comunicación para interactuar con los estudiantes y el diseño y aplicación de estrategias, técnicas y recursos de enseñanza.

Con el estudio también se concluye que la formación didáctica del docente influye en el desempeño de los estudiantes. En este sentido, varias investigaciones sobre el tema entre ellas la de Montero y Reales (2017) aseguran que la falta de formación en lengua extranjera de los profesores de básica primaria como situación generalizada en Colombia, no permite el dominio del inglés, ni el uso de estrategias y metodologías adecuadas para aumentar el nivel de inglés en los estudiantes.

5.2 Recomendaciones

Después del análisis de los resultados y de las conclusiones que surgieron del trabajo de investigación se recomienda.

Incentivar a los docentes para investigar sobre didáctica integrada en la enseñanza de la lengua extranjera inglés.

Solicitar la colaboración de profesores licenciados en inglés o lenguas modernas que trabajen en el contexto para crear espacios de concertación, compartir experiencias y mejorar la enseñanza del inglés.

Gestionar en la secretaría de educación correspondiente la organización y el desarrollo de capacitación, para apoyar a los docentes de preescolar y básica primaria que no son licenciados en inglés.

Alertar a los directivos docentes para la gestión de material didáctico apropiado en la enseñanza del inglés.

Referencias Bibliográficas

- Addine, F.F. (2004). *Didáctica: Teoría y Práctica*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana Cuba. 2004. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/multimed/mul-2013/mul131o.pdf>
- Ball, D., Thames, M. Hy, Phelps, G. (2008). "Content knowledge for teaching: What makes it special?" *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 389-407. Recuperado el 16-1-21 de: http://kprcontentlibrary.kprdsb.ca:8080/docushare/dsweb/Get/Document-9589/content_knowledge_for_teaching_what_makes_it_special.pdf
- Banco Interamericano De Desarrollo, BID (2018), *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Documento en línea. Disponible en: Washington DC: BID, 2018. <https://doi.org/10.18235/0001172>.
- Beltrán, M. (2017). "El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera". Artículo Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga, Ecuador. *Boletín virtual de abril*, Vol. 6 Número 4. Recuperado el 15-3-2021 de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/227>
- Bonilla. Y. (2011). *Propuesta de formación para docentes en el área de enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en niños de educación primaria en una unidad educativa bilingüe*. Universidad Metropolitana. Facultad de Ciencias y Artes. Escuela de Educación. Venezuela
- Bish David (2016). "Colombia está todavía muy lejos de ser bilingüe". *Otras voces en educación*. Octubre 9. 2016. Recuperado el 15-3-2021 de: <https://www.otrasvoceseneducacion.org/archivos/175525>
- Bretone R., Antonio (1996). *Concepciones y prácticas de participación en el aula según estudiantes de magisterio*. Tesis. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 28-3-2021, de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/2243/>
- Constitución Política de Colombia (1991). *Gaceta Constitucional* N°. 114, de 4 de julio de 1991. Recuperado el 10-3-2020 de: <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- De Nicolás, V. (1997). *Los grandes de la psicología*. Versión española, by Ediciones Mensajero. Bilbao. España.

- Díaz B., Frida y Hernández R., Gerardo (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Tercera edición Editorial McGraw Hill.
- Díaz L., Claudio, Martínez I., Patricia, Roa E., Iris y Sanhuesa J., María Gabriela, (2010). “La enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula: una mirada a las cogniciones pedagógicas de un grupo de jóvenes estudiantes de pedagogía”. *Revista Investigación y Posgrado*, Vol. 25. Núm. 2-3. 2010. Pp, 47-72. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/658/65828402003.pdf> el 21-6-21.
- Fairstein G., y Gyssels, S. (2003). Fascículo ¿Cómo se enseña? Altigracia Caracas – Venezuela. Editorial Federación Internacional de Fe y Alegría, p. 84. ISBN: 980-6418-46-8. 1010-A.
- Fandiño P., Yamith J. (2015). “Formación y desarrollo docente en lenguas extranjeras: revisión documental de modelos perspectivas y políticas”. *Revista Iberoamericana de educación superior*. Vol. VIII, Núm. 22, PP. 122 – 143. Recuperado el 21-5-21 de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2991/299151245007/299151245007.pdf>
- Feuerstein, R. (1980). Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park Press. 436 p.
- First, (2015). Ranking EF English Proficiency Index (EPI) EF Education First. Recuperado de: <https://www.ef.com.es/eipi/> el 10-10-20.
- Flórez O., Rafael (1996). “Educación y pedagogía”. *Revista 16*, Vol. 8. Segundo semestre de 1996. Universidad de Antioquia. ISSN 0121-7593. PP 125.
- Fontana, D. (1994). El control del comportamiento en el aula. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- García P., Francisco (2000). “Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa”. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796] N° 207, 18 de febrero de 2000. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>
- García, (1999). Guía para realizar adaptaciones en la educación primaria en CNRE. Las adaptaciones curriculares y la formación de profesores. Recuperado de: <https://books.google.co.ve/books?id=173e->

[wR6t6cC&pg=PA138&lpg=PA138&dq=Garc%C3%ADa,+%281999%29.+Gu%C3%ADa+para+realizar+adaptaciones+en+la+educaci%C3%B3n+primaria+en+CNRE.+Las+adaptaciones+curriculares+y+la+formaci%C3%B3n+de+profesores.&source=bl&ots=Zp9w4r9x6J&sig=ACfU3U2E6859DELILfancirfmjGHhgIcOw&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwibnanc_KnxAhV9VTABHbhaBNwQ6AEwDnoECBcQAw#v=onepage&q=Garc%C3%ADa%2C%20%281999%29.%20Gu%C3%ADa%20para%20realizar%20adaptaciones%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20primaria%20en%20CNRE.%20Las%20adaptaciones%20curriculares%20y%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20profesores.&f=false](http://www.r6t6cC&pg=PA138&lpg=PA138&dq=Garc%C3%ADa,+%281999%29.+Gu%C3%ADa+para+realizar+adaptaciones+en+la+educaci%C3%B3n+primaria+en+CNRE.+Las+adaptaciones+curriculares+y+la+formaci%C3%B3n+de+profesores.&source=bl&ots=Zp9w4r9x6J&sig=ACfU3U2E6859DELILfancirfmjGHhgIcOw&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwibnanc_KnxAhV9VTABHbhaBNwQ6AEwDnoECBcQAw#v=onepage&q=Garc%C3%ADa%2C%20%281999%29.%20Gu%C3%ADa%20para%20realizar%20adaptaciones%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20primaria%20en%20CNRE.%20Las%20adaptaciones%20curriculares%20y%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20profesores.&f=false) el 18-6-21-

Gardner, Howard (1983). Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias. México: Fondo de cultura económica. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/593/1/Estructura%20de%20la%20mente.%20teoria%20de%20las%20Inteligencias%20múltiples.pdf> el 15-03-21.

González, V. O. Y Málaga, V. S. (2016). Procesos de formación docente: entre modelos y prácticas docentes. Editorial Red Durango de Investigación Educativa. A.C.

Guerrero A., Alberto (2009). “Los materiales didácticos en el aula”. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*. N° 5 noviembre de 2009. Federación de Enseñanza, de CCOO. ISSN 1989-4023. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/indicei.aspx?p=62&d=178>, el 16-03-21.

Guillen, J. C. (2012). La motivación en el aula. Escuela con cerebro. Un espacio virtual de documentación y debate sobre neurodidáctica. Mayo 9 del 2012. Documento en línea. Disponible en <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2012/05/09/la-motivacion-en-el-aula/>

Hernández S., Roberto, Fernández, Carlos, Baptista L., Pilar (2003). Metodología de la investigación. Cuarta edición. Mac-Graw Hill interamericana. Caracas, Venezuela.

Hernández, M. S. (2016). Formación didáctica del docente para la sociedad del conocimiento. ResearchGate. Documento en línea. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/309192976_Formacion_didactica_del_docente_para_la_sociedad_del_conocimiento#:~:text=%C2%BFEn%20qu%C3%A9%20consiste%20la%20formaci%C3%B3n

- Hoyos, R.S. Hoyos, R. P. Y Valle, C.H. (2004). Currículo y planeación educativa. Fundamentos, modelo, diseño y administración del currículo. ISBN: 978-958-20-0746-. Editorial Magisterio. Colección Actualización Pedagógica.
- Hurtado De B., Jacqueline (1998). El proyecto de investigación. Metodología de la investigación holística. Segunda edición, septiembre de 1998. Printed Venezuela. 1998. ISBN 980-6306-06-6.
- Hurtado De B., Jacqueline (2000). Metodología de la investigación holística. 3era edición. Editorial Fundación Sypal. Caracas Venezuela.
- Hurtado De B., Jacqueline (2010). Guía para la comprensión holística de la ciencia. Ediciones Quirón. Caracas, Venezuela.
- Hurtado, De B., Jacqueline (2006). Metodología de la investigación holística: guía para la comprensión holística 4 edición. Ediciones Quirón y fundación Sypal. Caracas. Venezuela (2006).
- Imbernón, M. F. (2007). 10 ideas claves, la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. ISBN. 978-84-7827-502-1. Editorial Graó. Barcelona. 2007.
- Jaramillo, Bairon, Ramírez, Libia, Quintero Sonia, (2017). Conocimiento de la didáctica del inglés en docentes de educación preescolar. *Artículo Infancias Imágenes*, 16(1), 72-82. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6073795> el 15-3-21.
- Leguizamón L., Libia. (2018). La enseñanza del inglés desde el aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras CLIL en la IED. Leonardo Posada Pedraza. Tesis. Universidad Libre de Colombia. Recuperado de: <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/15973> el 15-3-21.
- Leiva, R. (s/ f). La contextualización de los aprendizajes. Documento en línea. Disponible en: <http://www.rleivayasociados.cl/articulos/145-la-contextualizacion-de-los-aprendizajes.html>
- León L., Giselle. (2014). “Aproximaciones a la mediación pedagógica”. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior, CAES*. Vol. 5. Núm. 1. ISSN-1659-4703. Costa Rica. <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/348/249->

- Ley 115, (1994), Por la cual se expide la ley general de educación, Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Recuperada el 18-5-21 de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292#:~:text=Ley%20General%20de%20Educaci%C3%B3n,familia%20y%20de%20la%20sociedad.>
- Ley 1377 (2013). Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Diario Oficial 48834. Congreso de la República de Colombia. Recuperada el 18-5-21 de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=53646#:~:text=El%20Tratamiento%20de%20datos%20personales%20de%20ni%C3%B1os%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes,1.>
- Ley 1581 (2012). Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial 48587. Recuperada el 18-5-21 de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981#:~:text=La%20presente%20ley%20tiene%20por,el%20art%C3%ADculo%2015%20de%20la>
- Libro Blanco (1995). Sobre la educación y la formación enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas 1995 —107p. — 25x17,6cm. ISBN 92-827-5694-7. Recuperado de: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8722c9fb-71da-435f-94b6-33aab67eb081/language-es/format-PDF/source-search> el 15-3-21.
- Mauri Crespo, Julia Antonia, Iglesias González, Vicente, Correa Fernández, Carlos, Benítez Gener, Aurora, & Guerra García, Luis (2001). Teorías de aprendizaje y la enseñanza de los componentes de la lengua inglesa en los centros de educación médica superior. *Educación Médica Superior*, 15(3), 234-241. Recuperado en 21 de junio de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412001000300004&lng=es&tlng=es.
- Medina, R. A, y Domínguez, G. M. (2014). Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación. Editorial Universitas. Disponible en: <http://laciudadeducativa.blogspot.com/2014/02/didactica-general-enfoques-modelos-y.html>
- MEN (2014). Ley 1651, (2013). Ley de Bilingüismo. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Recuperado el 20-1-21 de:

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf

- MEN (2015). Programa nacional de Bilingüismo 2004 – 2019. Recuperado el 19-5-2021, de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- MEN, (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés La Revolución Educativa. Documento Serie Guía N° 22. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf el 15-3-21
- Montero E., José (2017). Manual para la formación en competencias informáticas e informacionales (C12). Sección 6. Presentación de la clase. Disponible en: <https://silo.tips/download/seccion-6-presentacion-de-la-clase>
- Montero, Herminia y Reales Katherin (2017). Estrategias metodológicas utilizadas por los docentes de primaria para la enseñanza aprendizaje del inglés. Tesis. Universidad de la Costa CUC. Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/276> el 15-3-21.
- Navarrete R., Belén (2009). “La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje”. *Innovación y Experiencias Educativas*. N° 15, febrero 2009. ISSN 1988-6047. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/BELÉN_NAVARRETE_1.pdf el 15-3-21.
- O’Malley J., Chamot A. (1990). “Aproximación a la enseñanza de estrategias cognitivas: Concepto y ejemplificación”. Salaverry, R. María. (2001). *Revista de Enseñanza Universitaria. Extra* 2001. Pp. 97-110. Disponible en: http://institucional.us.es/revistas/universitaria/extra2001/art_7.pdf
- OCDE (2015). Más allá de la crisis: Nuevos enfoques a los desafíos económicos presentes y futuros. Archivos (2015). Documento en línea. Disponible en: <https://www.oecd.org/centrodemexico/mas-alla-de-la-crisis-nuevos-enfoques-a-los-desafios-economicos-presentes-y-futuros-seminario-naec.htm>
- Padilla y Espinosa (2015). “La práctica docente del profesor de inglés en secundaria. Un estudio de caso en escuela pública”. *Revista Electrónica de Educación Cinética* N° 44, Tlaquepaque. 2015. Versión impresa ISSN. 1665-109X. Documento en línea. Disponible en:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100015&lng=es&nrm=iso . accedido en 15 mayo 2021.

- Palella, S. y Martins, P. (2006). Metodología de la investigación cualitativa. Segunda Edición. Editorial Fedupel. Caracas, Venezuela.
- Pérez, Paloma (2016). Un enfoque de complejidad del aprendizaje. la metodología cooperativa en el ámbito universitario. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears. Recuperado el 25-4-2021, de: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/396312/tplp1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Prieto P., Marcia (2005). “La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su emancipación?” *Theoría*, Vol. 14 (1): 27-36, 2005. ISSN 0717-196X. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a3.pdf>.
- Razo P., Elizabeth A. (2016). “Tiempo de aprender: El aprovechamiento de los periodos en el aula”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 21, Núm. 69, pp. 611-639 (ISSN: 14056666). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14045395011.pdf> el 15-3-21.
- Reglamento de Bioética de la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología de Panamá, (2019). Dirección de investigación y posgrado. Documento en línea. Disponible en: <https://umecit.edu.pa/wp-content/uploads/2020/05/D-10-reglamento-de-bio%C3%A9tica.pdf>
- Salaverry R., M. (2001). “Aproximación a la enseñanza de estrategias cognitivas: Concepto y ejemplificación”. *Revista de Enseñanza Universitaria. Extra 2001*. Documento en línea. Disponible en: http://institucional.us.es/revistas/universitaria/extra2001/art_7.pdf
- Sánchez M., Martín (2009). “Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* Núm. 16 Pág. 137-154. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3325950>
- Silvano, H. M. (2016). Formación didáctica del docente para la sociedad del conocimiento. ResearchGate. Documento en línea. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/309192976_Formacion_didactica
- Suárez, R. (2005). La educación. Teorías educativas. Estrategias de enseñanza – aprendizaje. Editorial Trillas. Madrid España.

- Tamayo y Tamayo, M. (2003). El proceso de la investigación científica. Cuarta edición. Editores LIMUSA, S.A. de C.V. Grupo Noriega, editores. México D.F.
- Tapara T., Lidia Diana, (2019). Modelo didáctico y aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado José Carlos Mariátegui. Tesis. Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú. Recuperado de: <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3587> el 15-3-21.
- Tébar, L. (2009). El perfil de profesor mediador. Editorial Santillana. Barcelona España (2009).
- Toro Santacruz, S. E. (2017). “Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa”. *Revista Publicando*, 4(11(1), 459-483. Recuperado el 10-4-2021 de: <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/576>
- Torres C., Ruth (2018). “Reflexiones sobre la formación docente de una profesora-administradora”. *Revista Digital Universitaria* Vol. 19 Núm. 1, enero-febrero 2018. Recuperado de: <https://www.revista.unam.mx/2018v19n1/reflexiones-sobre-la-formacion-docente/> el 15-3-21.
- UNESCO (1999). Resolución 30 C/12. Educación plurilingüe UNESCO, sector Educación. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/ecm/lenguas> el 15-3-21.
- UNESCO (2014-2021). Estrategias de la educación de la UNESCO. Publicado por: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75,352. París 07 SP, Francia. Recuperado de: <https://aotronivel.itm.edu.co/BancoConocimiento/ConsultaExterna/UNESCO/Estrategia%20de%20Educaci%C3%B3n%20de%20la%20UNESCO%202014%202021.pdf> el 15-3-21.
- UNESCO (2015) Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos. Ediciones UNESCO, 7, Plaza de Fontenoy, 75352.Paris 07. SP. Francia. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf> el 15-2-21

- Unión Europea. Resolución del Consejo de 25 de junio de 2002. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:162:0004:0005:ES:PDF> el 10-02-21.
- Urgilés C., Guillermo (2014). La relación que existe entre la teoría del aprendizaje y el trabajo en el aula. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (16),207-229.ISSN:1390-3861.Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4418/441846097010>
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. O. Preal N° 31. Diciembre de 2004. Recuperado de: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Primaria/Documents/Construcci%C3%B3n%20de%20la%20profesi%C3%B3n%20docente%20en%20Am%C3%A9rica%20latina.%20Tendencias,%20temas%20y%20debates.%20Vaillant,%20D.pdf> el 01-12-2020.
- Valverde, G. (2014). Instituto para estudios globales en políticas educativas y liderazgo. University at Albany, State University of New York. Estados Unidos. gvalverde@albany.edu
- Vásquez R., Fernando (2010). Estrategia de enseñanza: investigación sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto. Editorial Kimpres Ltda. PBX – 4136884. Mayo 2010. Bogotá, Distrito Capital. Colombia.
- Velásquez, C. (2011). “La Investigación Holística: Alternativa Integradora En Ciencias Sociales”. *SABER Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, vol. 23, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 170-173. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739446011.pdf> el 10-12-2020.
- Villeda De T., Roxana (2013). Introducción a la didáctica del idioma inglés I. Departamento de idiomas de la Universidad del Salvador. Materia de un curso continuo de la didáctica del inglés (I, II, III). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/323017970_INTRODUCCION_A_LA_DIDACTICA_DEL_IDIOMA_INGLES_I

Zambrano L., Armando (1963). Didáctica, Pedagogía y Saber: Línea de investigación discurso pedagógico. Cooperativa editorial Magisterio. Bogotá, Colombia, 1963.

Anexos

Anexo A. Instrumento de recolección de los datos

Cuestionario

Uso de la didáctica integral en la enseñanza del inglés

(fragmento)

Autor: Marcos Suárez a partir del instrumento de Yesenia Bonilla

El instrumento debe ser llenado marcando con una X aquella respuesta que usted considere se adecua a su actuación en la clase de inglés. La casilla **No** refleja que no es su conducta de actuación dentro de la clase. La casilla del **Si** se divide en cuatro valores, en donde 1 corresponde a la calificación más baja y 4 a la más alta.

Ítems	No	Si			
	0	1	2	3	4
En tu clase de inglés					
1. Inicias la clase a tiempo					
2. Terminas la clase a tiempo					
3. Administras el tiempo de clase en sus tres momentos inicio, desarrollo y cierre					
4. Organizas el tiempo de expresión oral en inglés para lograr la producción por parte de los estudiantes					
5. Llevas preparado a la clase material para la lectura en inglés					
6. Llevas preparado material para que los estudiantes escriban en inglés					
7. Seleccionas material que contribuye con el logro de los objetivos planteados					
8. Preparas material complementario que se integra efectivamente a la clase para lograr los objetivos de aprendizaje.					
9. Seleccionas textos y materiales para el logro de la comprensión auditiva del inglés.					
10. Seleccionas textos y materiales para lograr una producción oral del inglés. Si tu respuesta es afirmativa nombra algunos de esos textos que utilizas:					
11. Organizas las ayudas didácticas disponibles (pizarrón, rota folio, video beam, televisor, etc.)					
12. La información que coloco en el pizarrón es legible y organizada permitiendo una comprensión de las palabras o del texto en inglés.					
13. Seleccionas material concreto a fin de ayudar a contextualizar los temas de lectura de la lengua extranjera: Si tu respuesta es afirmativa nombra algunos de esos materiales que utilizas					

14. Organizas a los estudiantes de manera que puedan trabajar en pequeños grupos para lograr una práctica de la producción oral en inglés					
15. Organizas a los estudiantes de manera que puedan trabajar en pequeños grupos logrando una comprensión auditiva					
16. Los asientos están organizados de manera que los estudiantes puedan verse entre sí y ver al docente para una interacción y producción oral en inglés					
17. Organizas el espacio para poder desplazarse por el aula de manera constante					
18. Los materiales del aula están organizados para que no generen distracción					
19. Organizas a los estudiantes en el espacio, en función de sus necesidades y habilidades para facilitar la comprensión del idioma					
20. Haces cambios en la organización de los estudiantes para que se ubiquen según las actividades de producción oral					
21. Presentas de forma clara y con una estructura lógica los temas a enseñar para lograr la comprensión del idioma					
22. Haces uso de preguntas en clase para lograr una producción oral en inglés					
23. Usas la técnica de pregunta en clase para comprobar la comprensión de la lectura					
24. Das instrucciones breves y claras para que los estudiantes desarrollen las tareas					
25. Te aseguras de que todos hayan comprendido bien las instrucciones					
26. Le dices a los estudiantes lo que esperas de ellos en cuanto al manejo del idioma					
27. Utilizas gestos y movimientos para transmitir conceptos permitiendo una comprensión de significados					
28. Orientas las discusiones sobre el tema logrando una producción oral					
29. Utilizas el canto para la práctica oral y auditiva del inglés de los estudiantes Si tu respuesta es afirmativa nombra algunas de las canciones que interpretas:					
30. Utilizas juegos didácticos para practicar la pronunciación Si tu respuesta es afirmativa nombra algunos de los juegos didácticos que utilizas:					
31. Utilizas juegos didácticos para lograr producción oral en inglés Si tu respuesta es afirmativa nombra algunos de los juegos didácticos que utilizas:					
32. Utilizas juegos didácticos para lograr interés en la lectura Si tu respuesta es afirmativa nombra algunos de los juegos didácticos que utilizas:					
33. Utilizas juegos didácticos para vincular el aprendizaje con el contexto Si tu respuesta es afirmativa nombra algunos de los juegos didácticos que utilizas:					
34. Explicas los temas en términos sencillos para permitir que haya una comprensión auditiva					
35. Explicas los temas en términos sencillos contextualizados, para facilitar la comprensión del texto					
36. Usas las técnicas a fin de cumplir con la metodología establecida en el colegio					

<p>37. Utilizas diferentes canales de percepción (visual, auditivo y motor) para la comprensión de los objetivos Si tu respuesta es afirmativa plantea un ejemplo de cómo utilizas el canal de percepción visual:</p>					
<p>38. Utilizas diferentes canales de percepción (visual, auditivo y motor) para fomentar la comprensión de la información Si tu respuesta es afirmativa plantea un ejemplo de cómo utilizas el canal de percepción auditiva:</p>					
<p>39. Formulas preguntas dirigidas a desarrollar el pensamiento crítico (si, cómo, que pasaría si)</p>					
<p>40. Haces uso del vocabulario y la gramática del inglés para que los estudiantes desarrollen habilidades en el uso de estos aspectos.</p>					
<p>41. Haces uso del vocabulario y la gramática del inglés adecuados al contexto</p>					
<p>42. Enseñas bajo un enfoque funcional del idioma: Si tu respuesta es afirmativa por favor menciona qué tipo de enfoque funcional:</p>					

Anexo B. Kit de validación del instrumento

Apreciado colega:

El instrumento que se presenta a continuación forma parte de un estudio que se lleva a cabo con respecto a la **didáctica de los docentes durante la enseñanza del inglés como lengua extranjera**, con el fin de generar propuestas que contribuyan a mejorar la enseñanza del inglés en el país. El instrumento consiste en un cuestionario para ser aplicada en el aula de los primeros grados de educación, a los profesores de inglés. Para ello se ha definido **didáctica del inglés** como el conjunto de técnicas y actividades que el docente aplica en el contexto del aula, dirigidas a propiciar procesos de aprendizaje del idioma inglés en el estudiante como persona integral, y para ello el docente utiliza una serie de recursos técnicos en la dirección del aprendizaje

En el contexto de este estudio, se considera la didáctica del inglés como un evento conformado por tres dimensiones: la dimensión organización, la dimensión desarrollo y la dimensión evaluación. A continuación, se define cada uno de ellos:

La **dimensión organización** se refiere a la planificación que el docente hace para al uso eficiente del tiempo, del espacio y de los recursos durante el proceso de enseñanza, a fin de que los estudiantes puedan lograr los objetivos de aprendizaje Velásquez Díaz (2011).

La **dimensión desarrollo** se refiere según Alfonso (2003) al momento instruccional donde se presenta y procesa la nueva información. En él se recuerdan los conocimientos previos relevantes, se procesa la nueva información y se dan ejemplos, se focaliza la atención en el estudiante, se utilizan las estrategias de enseñanza, se ejercita y se da la práctica de lo que se enseña.

La **dimensión evaluación** se refiere al proceso por el cual el docente comprueba, de modo sistemático en el aula, en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos de aprendizaje, e implica el chequeo permanente de la actividad del estudiante para obtener evidencias de su progreso en el aprendizaje, así como la retroalimentación al estudiante sobre su desempeño, con miras a que mejore su ejecución futura (Eggen y Kauchak, 2001).

Para realizar la validación del instrumento, debe leer cuidadosamente cada ítem, y colocar una X en la casilla correspondiente a la dimensión a la cual usted considere que éste pertenece. Debajo de cada grupo de ítems hay un espacio para observaciones. Se agradecen las sugerencias relativas a la redacción, contenido, o cualquier otro aspecto que usted estime pertinente para mejorar el instrumento. A continuación, se presentan los ítems con las diversas alternativas. Para ahorrar espacio, los nombres de las dimensiones se abrevian de la siguiente manera:

O= Organización
D= Desarrollo
E= Evaluación

Gracias por su colaboración.

Cuestionario de la didáctica del Inglés como lengua extranjera en el salón de clases

Autor: Yesenia Bonilla

Estimado colega

A continuación se presenta una serie de ítems relacionados con la didáctica utilizada por el profesor de inglés.

Ítems	O	D	E
En tu clase de inglés			
1. Inicias la clase a tiempo			
2. Terminas la clase a tiempo			
3. Administras el tiempo de clase en sus tres momentos inicio, desarrollo y cierre			
4. Organizas el tiempo de expresión oral en inglés para lograr la producción por parte de los estudiantes			
5. Llevas preparado a la clase material para la lectura en inglés			
6. Llevas preparado material para que los estudiantes escriban en inglés			
7. Seleccionas material que contribuye con el logro de los objetivos planteados			
8. Preparas material complementario que se integra efectivamente a la clase para lograr los objetivos de aprendizaje.			
9. Seleccionas textos y materiales para el logro de la comprensión auditiva del inglés.			
10. Seleccionas textos y materiales para lograr una producción oral del inglés. Si tu respuesta es afirmativa nombra algunos de esos textos que utilizas:			
11. Organizas las ayudas didácticas disponibles (pizarrón, rota folio, video beam, televisor, etc.)			
12. La información que coloco en el pizarrón es legible y organizada permitiendo una comprensión de las palabras o del texto en inglés.			
13. Seleccionas material concreto a fin de ayudar a contextualizar los temas de lectura de la lengua extranjera: Si tu respuesta es afirmativa nombra algunos de esos materiales que utilizas			
14. Organizas a los estudiantes de manera que puedan trabajar en pequeños grupos para lograr una práctica de la producción oral en inglés			

15. Organizas a los estudiantes de manera que puedan trabajar en pequeños grupos logrando una comprensión auditiva			
16. Los asientos están organizados de manera que los estudiantes puedan verse entre sí y ver al docente para una interacción y producción oral en inglés			
17. Organizas el espacio para poder desplazarse por el aula de manera constante			
18. Los materiales del aula están organizados para que no generen distracción			
19. Organizas a los estudiantes en el espacio, en función de sus necesidades y habilidades para facilitar la comprensión del idioma			
20. Haces cambios en la organización de los estudiantes para que se ubiquen según las actividades de producción oral			
21. Presentas de forma clara y con una estructura lógica los temas a enseñar para lograr la comprensión del idioma			
22. Haces uso de preguntas en clase para lograr una producción oral en inglés			
23. Usas la técnica de pregunta en clase para comprobar la comprensión de la lectura			
24. Das instrucciones breves y claras para que los estudiantes desarrollen las tareas			
25. Te aseguras de que todos hayan comprendido bien las instrucciones			
26. Le dices a los estudiantes lo que esperas de ellos en cuanto al manejo del idioma			
27. Utilizas gestos y movimientos para transmitir conceptos permitiendo una comprensión de significados			
28. Orientas las discusiones sobre el tema logrando una producción oral			
29. Utilizas el canto para la práctica oral y auditiva del inglés de los estudiantes Si tu respuesta es afirmativa nombra algunas de las canciones que interpretas:			
30. Utilizas juegos didácticos para practicar la pronunciación Si tu respuesta es afirmativa nombra algunos de los juegos didácticos que utilizas:			
31. Utilizas juegos didácticos para lograr producción oral en inglés Si tu respuesta es afirmativa nombra algunos de los juegos didácticos que utilizas:			
32. Utilizas juegos didácticos para lograr interés en la lectura Si tu respuesta es afirmativa nombra algunos de los juegos didácticos que utilizas:			
33. Utilizas juegos didácticos para vincular el aprendizaje con el contexto Si tu respuesta es afirmativa nombra algunos de los juegos didácticos que utilizas:			
34. Explicas los temas en términos sencillos para permitir que haya una comprensión auditiva			
35. Explicas los temas en términos sencillos contextualizados, para facilitar la comprensión del texto			
36. Usas las técnicas a fin de cumplir con la metodología establecida en el colegio			
37. Utilizas diferentes canales de percepción (visual, auditivo y motor) para la comprensión de los objetivos Si tu respuesta es afirmativa plantea un ejemplo de cómo utilizas el canal de percepción visual:			

<p>38. Utilizas diferentes canales de percepción (visual, auditivo y motor) para fomentar la comprensión de la información Si tu respuesta es afirmativa plantea un ejemplo de cómo utilizas el canal de percepción auditiva:</p>			
<p>39. Formulas preguntas dirigidas a desarrollar el pensamiento crítico (si, cómo, que pasaría si)</p>			
<p>40. Haces uso del vocabulario y la gramática del inglés para que los estudiantes desarrollen habilidades en el uso de estos aspectos.</p>			
<p>41. Haces uso del vocabulario y la gramática del inglés adecuados al contexto</p>			
<p>42. Enseñas bajo un enfoque funcional del idioma: Si tu respuesta es afirmativa por favor menciona qué tipo de enfoque funcional:</p>			

Constancia de validación

Yo, _____, CI _____ de profesión _____, y ejerciendo actualmente como _____, en la institución _____, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento **Cuestionario a partir de la Guía de observación sobre la didáctica del Inglés como lengua extranjera en el salón de clases**, diseñado por la investigadora **Yesenia Elena Bonilla Flores**, y luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones:

	Deficiente	Aceptable	Excelente
Congruencia ítem- dimensión			
Amplitud de contenidos			
Redacción de los ítems			
Precisión de los ítems			
Ortografía			
Presentación			

En la ciudad de _____, a los _____ días del mes _____ del año _____.

Firma

Anexo C. Validación del instrumento

Ítems	E1	E2	E3	I	Acuerdos
1.	O	O	O	O	1
2.	O	O	O	O	1
3.	O	O	O	O	1
4.	O	D	D	O	0
5.	O	O	D	O	1
6.	O	D	O	O	1
7.	O	D	O	O	1
8.	O	O	O	O	1
9.	O	O	O	O	1
10.	O	O	O	O	1
11.	O	O	O	O	1
12.	O	O	O	O	1
13.	O	O	O	O	1
14.	O	O	O	O	1
15.	O	D	D	O	0
16.	O	D	O	O	1
17.	O	D	D	O	0
18.	O	D	O	O	1
19.	O	O	D	O	1
20.	O	D	D	O	0
21.	O	D	D	O	0
22.	D	D	D	D	1
23.	D	D	D	D	1
24.	D	D	D	D	1
25.	D	D	D	D	1
26.	E	D	D	D	1
27.	D	D	D	D	1
28.	D	D	D	D	1
29.	D	D	O	D	1
30.	D	D	D	D	1
31.	D	D	O	D	1
32.	D	D	D	D	1
33.	D	D	D	D	1
34.	D	D	D	D	1
35.	D	D	D	D	1
36.	D	D	D	D	1
37.	D	D	D	D	1
38.	D	D	O	D	1
39.	D	D	D	D	1
40.	D	D	O	D	1
41.	D	D	D	D	1

Ítems	E1	E2	E3	I	Acuerdos
42.	D	D	D	D	1
43.	D	D	D	D	1
44.	D	D	D	D	1
45.	D	D	D	D	1
46.	D	D	D	D	1
47.	D	D	D	D	1
48.	D	D	D	D	1
49.	D	D	D	D	1
50.	D	D	D	D	1
51.	D	D	D	D	1
52.	D	D	D	D	1
53.	D	D	D	D	1
54.	D	D	D	D	1
55.	D	D	D	D	1
56.	E	D	D	D	1
57.	D	D	D	D	1
58.	D	D	D	D	1
59.	D	D	O	D	1
60.	D	D	D	D	1
61.	D	D	D	D	1
62.	D	D	D	D	1
63.	D	D	D	D	1
64.	D	D	D	D	1
65.	D	D	D	D	1
66.	O	D	D	D	1
67.	D	D	O	D	1
68.	D	D	D	D	1
69.	D	D	D	D	1
70.	D	D	D	D	1
71.	D	D	D	D	1
72.	D	D	D	D	1
73.	D	D	D	D	1
74.	D	D	D	D	1
75.	D	D	D	D	1
76.	D	D	O	D	1
77.	D	D	O	D	1
78.	D	D	D	D	1
79.	D	D	D	D	1
80.	D	D	D	D	1
81.	D	O	O	D	0
82.	D	D	D	D	1
84.	D	D	D	D	1
85.	D	D	D	D	1
86.	D	D	D	D	1
87.	E	E	D	E	1
88.	E	E	D	E	1

89.	D	D	D	E	0
90.	E	E	O	E	1
91.	D	D	D	E	0
92.	E	D	D	E	0
93.	E	E	E	E	1

83

V= Ac/Tot	0,8924731
------------------	------------------