

**FORTALECIMIENTO DE LA MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADO  
SÉPTIMO AVANZADO DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO ARTURO RAMÍREZ  
MONTÚFAR EN CLASE DE INGLÉS A PARTIR DEL CONOCIMIENTO DE SUS  
ESTILOS DE APRENDIZAJE**

**ADRIANA MELINA NORATO PEÑA**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA  
OCTUBRE DE 2015**

**FORTALECIMIENTO DE LA MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADO  
SÉPTIMO AVANZADO DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO ARTURO RAMÍREZ  
MONTÚFAR EN CLASE DE INGLÉS A PARTIR DEL CONOCIMIENTO DE SUS  
ESTILOS DE APRENDIZAJE**

**ADRIANA MELINA NORATO PEÑA**

**Trabajo de grado para obtener el título de Especialista en Pedagogía e Investigación en el  
Aula.**

**Tutora de investigación  
LUDMILA ISABEL ESCORCIA OYOLA**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA  
OCTUBRE DE 2015**

Gracias a Dios por permitirme  
culminar mi proyecto.

A mi esposo e hijos por su sacrificio y apoyo.

A mi familia y amigos por su aliento.

A las directivas, profesores, padres y madres, y  
a mis estudiantes por su confianza y ayuda.

A mi tutora por su dedicación y ánimo  
constantes.

## TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE APÉNDICES.....	viii
LISTA DE TABLAS.....	ix
LISTA DE FIGURAS .....	x
RESUMEN.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	xiii
1. CONTEXTO.....	16
1.1. Contexto Local.....	16
1.2. Contexto Institucional.....	17
1.2.1. Los inicios del Iparm.....	17
1.2.2. Su organización.....	19
1.2.3. Estructura.....	22
1.2.4. Comunidad educativa.....	24
1.2.5. De las clases de inglés.....	25
1.2.6. El aula de clase, nivel avanzado.....	26
2. PROBLEMA.....	29
2.1. Descripción del problema.....	29
2.2. Formulación del problema.....	31
2.3. Manifestaciones del problema.....	31
2.4. Diagnóstico.....	31
3. MARCO TEÓRICO.....	44
3.1. La enseñanza del Inglés.....	44
3.2. Motivación.....	49
3.2.1. Motivación Intrínseca.....	51
3.3. Estilos de aprendizaje.....	55
4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	60
4.1. La investigación acción educativa.....	60
4.2. Características.....	61
4.3. Aplicación.....	62

4.3.1. Planeación.....	63
4.3.2. Acción.....	63
4.3.3. Reflexión y evaluación.....	64
4.4. Reflexión.....	65
4.5. Instrumentos de recolección de información.....	66
4.5.1. La observación participativa.....	66
4.5.2. El diario.....	66
4.5.3. Grabaciones de audio y video.....	68
4.5.4. Fotografías.....	68
4.5.5. La entrevista.....	69
4.5.6. Cuestionarios.....	69
4.6. Equipo de trabajo.....	70
4.7. Reflexión personal.....	70
5. IDEA GENERAL DE ACCIÓN.....	71
6. PLAN DE ACCIÓN.....	72
7. EJECUCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN.....	74
7.1. Estrategia 1: Socialización del proyecto con las Directivas y los estudiantes en la clase de inglés, y la transformación de la clase de inglés.....	74
7.1.1. Actividad 1.....	74
7.1.2. Actividad 2.....	76
7.2. Estrategia 2: Re-conocimiento del grupo, su motivación y estilos de aprendizaje en clase de inglés.....	80
7.2.1. Actividad 1.....	80
7.2.2. Actividad 2.....	84
7.3. Estrategia 3: Fortaleciendo la motivación y los estilos de aprendizaje del grupo en clase de inglés.....	88
7.3.1. Actividad 1.....	88
7.3.2. Actividad 2.....	91
8 ANÁLISIS TRANSVERSAL DE LA INFORMACIÓN.....	94
9. TRIANGULACIÓN.....	97
9.1. Categoría 1: La autorregulación demuestra la motivación.....	99

9.2. Categoría 2: Conozco los estilos de aprendizaje y trabajo a partir de ellos.....	102
9.3. Categoría 3: Las oportunidades de cambio amplían las posibilidades.....	106
10. RECOMENDACIONES.....	108
11. CONCLUSIONES.....	109
12. REFERENCIAS.....	111
APÉNDICES.....	117

## LISTA DE APÉNDICES

Apéndice 1. Need analysis.....	117
Apéndice 1.1. Resultados de need analysis.....	118
Apéndice 1.2. Aspectos positivos y negativos de la clase de inglés.....	120
Apéndice 1.3. Desempeños de los estudiantes de Sexto en el año anterior (a Septiembre de 2013).....	121
Apéndice 2. Self-assessment of learning style.....	122
Apéndice 2.1. Resultados de autoevaluación de estilos de aprendizaje.....	123
Apéndice 3. CHAEA-Junior of Learning Styles, Elementary and High School.....	124
Apéndice 4. Cuestionario Estilos de aprendizaje.....	126
Apéndice 5. Ejemplo de esquema que maneja MCERL.....	127
Apéndice 6. Primera aplicación cuestionario de Estilos de aprendizaje (Navarro, 2001).....	130
Apéndice 7. Segunda aplicación Need analysis.....	133
Apéndice 8. Segunda aplicación cuestionario de Estilos de aprendizaje (Navarro, 2001).....	134
Apéndice 9. Tercera aplicación cuestionario de Estilos de aprendizaje (Navarro, 2001).....	138
Apéndice 10. Diario, actividades propuestas y evidencias de trabajo.....	141

**LISTA DE TABLAS**

<i>Tabla 1.</i> Caracterización socioeconómica de los estudiantes de Sexto avanzado.....	27
<i>Tabla 2:</i> Estilos de aprendizaje según la aplicación del cuestionario de CHAEA Junior Elementary and High school.....	38
<i>Tabla 3:</i> Estilos de aprendizaje encontrados del cuestionario Estilos de Aprendizaje (Navarro, 2001).....	43
<i>Tabla 4.</i> Plan general de acción.....	73
<i>Tabla 5.</i> Estilos de aprendizaje encontrados en la segunda del cuestionario de Estilos de Aprendizaje (Navarro, 2001).....	78
<i>Tabla 6:</i> Estilos de aprendizaje encontrados en la tercera aplicación del cuestionario de Estilos de Aprendizaje (Navarro 2001) .....	92
<i>Tabla 7:</i> Ejemplos de actividades sugeridas según los estilos de aprendizaje.....	107

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Localidad de Teusaquillo. ....	16
Figura 2: Ubicación geográfica del Iparm, Universidad Nacional de Colombia.....	17
Figura 3. Entrada principal del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar.....	19
Figura 4. Secciones del Iparm.....	23
Figura 5. Combinaciones posibles de estilos de aprendizaje preferentes.....	37
Figura 6. Estilos de aprendizaje encontrados del cuestionario Estilos de Aprendizaje (Navarro, 2001).....	43
Figura 7. Socialización del proyecto con estudiantes de séptimo avanzado.....	77
Figura 8. Estilos de aprendizaje encontrados en la segunda aplicación del cuestionario de estilos de aprendizaje (Navarro, 2001).....	78
Figura 9. My hero! Clase de inglés tareas.....	80
Figura 10. Ejemplos de tareas realizadas por los estudiantes sobre la construcción colectiva de su héroe.....	82
Figura 11. Trabajo de clase según sus estilos de aprendizaje.....	85
Figura 12. Triangulación del proyecto: teoría e instrumentos de recolección de información.....	98
Figura 13. Segunda aplicación de Need Analysis.....	99

## RESUMEN

En este documento se registra un trabajo desarrollado por la profesora Adriana Norato con estudiantes de grado séptimo avanzado del colegio Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar, en Bogotá, en el estudio de la Especialización en Pedagogía e Investigación en el Aula de la Universidad de la Sabana durante los años 2014 y 2015. Se propuso plantear la mejora de la motivación de los estudiantes en la clase de inglés desde el conocimiento de sus estilos de aprendizaje y, por ende, de mi propia labor docente. Por ello, se planteó una serie de estrategias cuyo propósito es determinar la motivación frente a la clase e identificar los estilos preferentes del grupo y su práctica, así como de aquellos estilos no preferentes para fortalecer su forma de trabajo y con ello mejorar la motivación y la clase de inglés, siendo un valor agregado los resultados académicos de los estudiantes.

El marco teórico propuesto permite la fundamentación de los aspectos de motivación, estilos de aprendizaje y enseñanza del inglés en el aula a partir de las situaciones planteadas. En el análisis que se realizó se encuentra que desde el conocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes el profesor puede rediseñar la clase, mejorándose el ritmo de clase, la comunicación con estudiantes, la respuesta de los estudiantes en la motivación hacia la clase y con ello, un mejor cumplimiento y forma de trabajo de los estudiantes.

De otra parte, los estudiantes demostraron una mayor consciencia de sus preferencias y disposición para el aprendizaje al lograr mayor autoconfianza para potenciar sus capacidades y mostrar cómo la motivación puede ser modificada por el autoconocimiento, la autorregulación, y la reflexión sobre sus estilos de aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** motivación, estilos de aprendizaje, enseñanza del inglés, conocimiento personal.

## ABSTRACT

This research project has the aim of improve students' motivation and the English class through the knowledge of their learning styles. The project was developed with seventh graders advanced level from the Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar school in Bogotá by Ms. Adriana Norato, while the teacher was in her studies in the Especialización en Pedagogía e Investigación en el Aula, at the Universidad de la Sabana during 2014-2015. That's why, several strategies were held to identify, to study and to reinforce the whole group motivation, ideas about the class, the most common learning styles and also, those learning styles that are not usual in the classroom as a way of improving students motivation and English classes, including students' academic results.

The theoretical framework supports aspects of motivation, learning styles and the teaching and learning process. As a result of the data analysis, it can be concluded that the teacher is able of redesigning her class through the knowledge of the students' learning styles, improving the rhythm of the class, the communication in the classroom, the students' motivation to the class and also, having better students' classwork and accomplishment.

Besides that, students showed more consciousness about their preferences and willingness to learning; gaining more self-confidence to strengthen their skills and showing how motivation can be modified by self-knowledge, self-regulation, and self-reflection about their own learning styles.

**KEY WORDS:** Motivation, learning styles, teaching and learning English, personal knowledge.

## INTRODUCCIÓN

En el transcurso de la Especialización en Pedagogía e Investigación en el Aula fui adquiriendo una serie de saberes referentes al sujeto como aprendiz, a la enseñabilidad de los saberes, la educación y la pedagogía en el marco de la investigación en el aula que me han permitido observar mi quehacer y proponer un proyecto de investigación que tiene como objetivo principal fortalecer la motivación de mis estudiantes y la clase de inglés a partir del conocimiento de sus estilos de aprendizaje. Aunque planteo el proyecto para mi clase, el reto es que ese conocimiento de los estilos de aprendizaje pueda servirle a mis estudiantes para enfrentar diversas situaciones de aprendizaje que se dan en el aula, sin importar la clase.

A partir del diagnóstico realizado, encuentro unos imaginarios frente a la clase y la motivación ante las actividades que se proponen, así también una serie de estilos predominantes que sirvieron de punto de partida para diseñar clases incluyentes. Teniendo en cuenta esos estilos de aprendizaje iniciales y la observación de las vivencias de clase, se logró identificar el problema de trabajo. Luego, se plantearon una serie de estrategias cuyo propósito era identificar los estilos preferentes del grupo y su práctica, así como de aquellos estilos no preferentes para fortalecer su forma de trabajo y en ello mejorar la motivación, la clase y por ende, los resultados académicos de los estudiantes.

El marco teórico propuesto permitió la fundamentación de la enseñanza del inglés en la que se pretende enfrentar diversas situaciones que les permitan a mis estudiantes desarrollar su competencia comunicativa, a pesar de sus limitaciones (MEN, 199, p. 24). Para lo cual es necesario que como profesora incluya el carácter reflexivo y de observación permanente en mi clase que se propone en la investigación acción, y con ello, inicie la transformación de la clase de inglés desde mi quehacer particular e incluya a mis estudiantes en el proceso de mejora de la misma.

Esto con el fin de buscar que la motivación intrínseca se constituya en un factor a aprovechar en mi grupo, puesto que mis estudiantes de nivel avanzado tienen, de una parte, mayor interés de “enfrentar situaciones retadoras de aprendizaje” (Hadriana y Arif, 2013, p. 37) en inglés y, de otra, tienen claro que su aprendizaje tiene un propósito para su vida según lo informado en el análisis de necesidades aplicado que se observa en el Apéndice 1.1., por ende, lo que espero es que esto redunde en un mayor gusto por trabajar y aprender, así como en que logren un muy buen rendimiento.

Sin embargo, para lograr una mayor motivación y una clase más fluida, la teoría sobre los estilos de aprendizaje donde luego de revisar varios planteamientos sobre aspectos como análisis de información, lo sensorial, los lóbulos cerebrales, entre otros; pude encontrar una propuesta de Knowles (1982) y Christine O'Leary-Rockey (2000) que toma Navarro (2001) sobre los estilos de aprendizaje en niños de primaria en clase de inglés. Con Navarro (2001) no solo comparto su interés por los estilos de aprendizaje sino la idea que a partir del conocimiento e identificación de los estilos de aprendizaje es posible proveer a cada uno “un estilo diferenciado”.

En el análisis, el marco teórico permitió la validación de algunos supuestos como la importancia de la motivación intrínseca en el buen rendimiento de la clase y cómo el trabajo del aula se ve afectado por la motivación y el conocimiento de los estilos de aprendizaje, los cuales son básicos para el diseño de las actividades a trabajar, y en últimas para el buen desarrollo de la clase de inglés. Como afirman De Moya, Hernández, Hernández y Cozar (2009, p. 5),

Si nuestra meta educativa es lograr que el alumno “aprenda a aprender”, debemos ayudarlo a conocer y mejorar sus propios estilos de aprendizaje, lo que le permitirá, entre otras cosas, saber como: - Controlar su propio aprendizaje - Diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como estudiante - Describir su estilo o estilos de aprendizajes - Conocer en qué condiciones aprende mejor - Cómo aprender de la experiencia de cada día, flexibilizándose ante las que son nuevas - Cómo superar las dificultades que se le presentan en su proceso de aprendizaje - Admitir que no se tienen todas las respuestas, y estar dispuestos a indagar, probar y crear nuevas combinaciones.

Al final del informe se presentan las conclusiones del trabajo realizado, que si bien no son medibles y cuantificables a este momento de culminación del proyecto, son de valor para los estudiantes en su vida académica, para otros estudiantes y para la profesora en su labor docente, de otra parte, son insumos para trabajar con mis colegas de área para mejorar la motivación en nuestras clases a partir del diseño y aplicación de estrategias de clase que apunten a ofrecer mayor diversidad en el trabajo pedagógico en clase. Las recomendaciones alcanzadas dentro de las cuales resalto la investigación acción como un método de investigación que requiere hacerse parte del trabajo diario de clase. Así mismo, encuentro que es importante integrar los estilos de enseñanza del profesor, aspecto que no se trabajó en el proyecto.

## 1. CONTEXTO

### 1.1. Contexto Local: Bogotá

La ciudad de Bogotá, Distrito capital, por su extensión, está distribuida en 20 localidades. Una de ellas, es la localidad de Teusaquillo la cual tomó su nombre para recordar que *Teusaquillo se llamó el antiguo sitio de veraneo del “Zipa de Hunza”, ubicado en las estribaciones de la cordillera y regado por dos ríos; lugar escogido por Gonzalo Jiménez de Quesada para fundar la ciudad.* (Alcaldía Local de Teusaquillo)



Figura 1. Localidad de Teusaquillo. Fuente: [http://anniemeza.blogspot.com/2007/02/workshop\\_12.html](http://anniemeza.blogspot.com/2007/02/workshop_12.html) (2014)

*La localidad de Teusaquillo limita, al occidente, con la Avenida carrera 68; al sur, con la calle 26, la Avenida de las Américas, la calle 19 y el Ferrocarril de Cundinamarca; al norte, con la calle 63 y, al oriente, con la Avenida Caracas que la separa de las localidades de Chapinero y Santa Fe.* (Alcaldía Local de Teusaquillo) Por su extensión, la localidad comprende amplias zonas residenciales de estratos 3, 4 y 5, iglesias, bibliotecas, servicios de salud, innumerables lugares comerciales formales e informales, varias instituciones educativas: *se ubican 3 colegios distritales, además, 114 colegios no oficiales, 33 universidades, 9 Instituciones Universitarias, 6 Técnicas, 2 centros de investigación, 4 Escuelas Tecnológicas y 8 Instituciones Tecnológicas* (Secretaría de Planeación Distrital, 2009, pp. 34-35), dentro de los que se encuentra la sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia.

*Teusaquillo cuenta con un importante patrimonio histórico, arquitectónico y urbanístico.* (SPD, 2009, p. 9). La población de la localidad es aproximadamente de *137.641 habitantes*,

según informa la página de la Alcaldía Mayor de Bogotá. En su gran mayoría pertenecen al estrato 4. *Según los resultados de la Encuesta de Calidad de Vida 2007 muestran que un 63.7% de la población de la ciudad no se considera pobre, dentro de las localidades Teusaquillo es la segunda localidad con menor percepción de pobreza.* (SPD, p. 93)

La localidad de Teusaquillo cuenta con un nivel socioeconómico promedio, *para el 2009, el 79,5% se encuentran en el estrato medio, el 16,0% en el medio-bajo, el 4,1% en el medio-alto y el 0,4% clasificado sin estrato.* (SPD, p. 133)

El trabajo de investigación se lleva a cabo en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar, IPARM, colegio de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. El IPARM está ubicado dentro de la ciudad universitaria, siendo el edificio 431 ubicado cerca de la entrada de la Calle 53 y del Icontec.



Figura 2: Ubicación geográfica del Iparm, Universidad Nacional de Colombia. Fuente:

<https://www.google.es/maps/place/IPARM/@4.641387,74.082976,1249m/data=!3m1!1e3!4m2!3m1!1s0x8e3f9bcea899df35:0xf08b7338e57dc703>

## 1.2. Contexto institucional. Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (IPARM)

### 1.2.1. Los inicios del Iparm (Sarmiento, 2008)

El origen del colegio IPARM tiene sus inicios en el año 1961 cuando, como fruto de la reclamación de los trabajadores, se aprueba la Escuela anexa Arturo Ramírez Montúfar en reconocimiento al rector de la Universidad Nacional, fundador del proyecto de una escuela para dar educación primaria a los hijos de los trabajadores. De otra parte, en el año 1962, por medio

del Acuerdo 84 suscrito en el mes de noviembre, se crea el Instituto de Aplicación Pedagógica - IDAP-, cuyo objetivo era ser el centro de prácticas pedagógicas para los alumnos de la Facultad de Educación, de investigación y experimentación pedagógica interdisciplinaria en el campo de la educación y formación docente.

En el año de 1983, a petición de la Universidad, una comisión de Supervisores de la Secretaría de Educación de Bogotá visitó la Escuela anexa, la evaluó y formuló diversas recomendaciones. En 1986, se da el proceso de legalización, se inscribe ante la Secretaría de Educación y obtiene resoluciones oficiales que amparan su funcionamiento y le dan idoneidad legal a los certificados de estudio expedidos. Por su parte, el IDAP reconocido nivel académico obtiene por Resolución 8377 del Ministerio de Educación Nacional la aprobación de su plan de estudios, hasta nueva visita, en 1988.

En 1989, por el Acuerdo 88, el Consejo Superior Universitario fusionó la Escuela con el IDAP, modificó la razón social de los dos y creó el INSTITUTO PEDAGÓGICO ARTURO RAMÍREZ MONTÚFAR y, así unificado, se le mantiene como dependencia de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, según Acuerdo 68 del mismo año, donde se ratifica su carácter de servicio de bienestar para profesores, empleados, trabajadores y estudiantes. Las autoridades educativas, mediante resolución 4507 de la Secretaría de Educación Distrital - SED dan visto bueno a la fusión. Por Acuerdo 71 de 1989 se limita la posibilidad de ingreso al IPARM únicamente a los hijos del personal antes mencionado.

El Acuerdo 14 establece una nueva estructura organizativa del IPARM, centra su gobierno en cabeza del rector de la Universidad, quien elige al Director del instituto.

En 1997, por Resolución Rectoral 864 del 29 de diciembre, el IPARM es adscrito a la Dirección de Bienestar, sede Santa Fe de Bogotá. En 2001 el Consejo Superior Universitario emite el acuerdo 016 que establece la institucionalidad del IPARM como Unidad Académica Especial.



*Figura 3:* Entrada principal del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar. Fuente:

<http://www.unal.edu.co/iparm/>

El Proyecto Educativo Institucional (1999) fue creado de manera conjunta por toda la comunidad del IPARM en 1999, con la idea de modificar la práctica en que “Tradicionalmente el plantel se regía por criterios casi exclusivamente académicos, con excelentes resultados, pero desde 1993 se ha iniciado un proceso de cambio que – sin desvalorizar el importante aspecto de lo académico- se orienta hacia una visión integral de la educación.” (IPARM, 1999, p. 3) En el PEI fundamenta su planteamiento pedagógico en una corriente constructivista y del aprendizaje significativo, donde la idea principal es educar para la vida, enfatizando la construcción conjunta de herramientas que le permitan al estudiante ser feliz, propender por un proyecto de vida que afecte la sociedad en que se desarrolla como individuo social y crítico.

Desde entonces, el IPARM ha sido una institución educativa en busca de innovadoras prácticas educativas. Hacia finales de los años 90, se inició, de una parte, un trabajo de reforma educativa en el colegio implantando el trabajo lógico-matemático inspirado bajo la tutoría del Profesor Vinet y, de otra parte, con la intervención del Profesor Fabio Jurado, se reorienta el aprendizaje de la lecto-escritura con el aprendizaje natural, dejando de lado los procesos tradicionales de aprendizaje y adentrándose en el constructivismo, el aprendizaje significativo y el método natural.

### **1.2.2. Su organización**

El Acuerdo 016 de septiembre 18 de 2001 del Consejo Superior Universitario, *por el cual se organiza el IPARM* afirma que:

El Instituto Pedagógico "Arturo Ramírez Montúfar", Iparm, es una unidad académica especial perteneciente a la Universidad Nacional de Colombia, adscrita a la Sede de Bogotá y vinculada a la Dirección de Bienestar de la misma, sin personería jurídica ni patrimonio propio, que funcionará como un establecimiento educativo de carácter estatal para la prestación del servicio educativo en los niveles de educación preescolar, básica y media, conforme a la ley, a las normas del presente Acuerdo y a las disposiciones que adopten las instancias de su gobierno escolar.

En la organización y funcionamiento del Iparm se observan los principios y disposiciones constitucionales sobre el derecho a la educación, las normas de las Leyes 60 de 1993 y 115 de 1994 o de las que las sustituyan o reformen y sus decretos reglamentarios, y las disposiciones internas de la Universidad. (Iparm, 1999)

Según el PEI de 1999, tomado de manera textual, el Iparm tiene como:

**Horizonte institucional.** El horizonte institucional del IPARM se encuentra en el Proyecto Educativo Institucional, en este documento se presenta la visión, misión, objetivos institucionales, así como los principios y fundamentos que orientan su acción educativa. Este documento es un producto elaborado por la comunidad educativa.

**Visión.** El IPARM hacia el año 2015 renovará procesos de educación de calidad, generará y compartirá saber pedagógico en el campo de la educación preescolar, básica y media, e innovará prácticas y relaciones escolares con una perspectiva integral; trabajará de manera interdisciplinar y transdisciplinar con las unidades docentes, investigadoras y de extensión de la Universidad Nacional de Colombia al logro de sus fines y será un referente pedagógico en el contexto local y nacional.

**Misión.** El IPARM se concibe como una Unidad Académica Especial de la Universidad Nacional de Colombia con funciones de docencia en los niveles de Educación Preescolar, Básica y Media y de investigación y extensión, orientada al fomento y mejoramiento de la educación del país en esos niveles, con principios de

formación para la ciudadanía, la responsabilidad, la autonomía, la vida en sociedad; igualmente, favorece la construcción y resignificación del proyecto de vida de sus estudiantes y el crecimiento profesional de sus docentes. Como una institución de educación formal adelanta, con el apoyo del Estado, de la sociedad y de la comunidad educativa, procesos de educación integral en interacción con las Facultades e Institutos, con sentido de inclusión y excelencia. (Iparm, 1999)

**Objetivos Institucionales.** Según el proyecto educativo institucional (PEI) de 1999, los objetivos institucionales son:

1. Contribuir al cumplimiento de la Misión de la Universidad Nacional de Colombia.
2. Formar integralmente al estudiantado -niñas, niños y jóvenes- mediante procesos que fortalezcan sus dimensiones (éticas, cognitivas, comunicativas, sociopolíticas, corporales, afectivas, espirituales y estéticas), conocimientos y aptitudes en su interacción con el medio y consigo mismos.
3. Proporcionar al estudiantado aprendizajes significativos que le permitan comprender el mundo en que vive, apropiarse de la cultura escolar, acceder a nuevos conocimientos, desarrollar su creatividad y capacidad productiva y fortalecer la cultura ciudadana.
4. Generar bienestar a partir del desarrollo y fortalecimiento-fomento de principios éticos, valores y actitudes de sana convivencia y de respeto a los derechos humanos y a los recursos del ambiente.
5. Proyectar el potencial cultural humano de la comunidad educativa, mediante la construcción solidaria de relaciones sociales y valores ciudadanos.
6. Constituirse en un lugar de encuentro y socialización básica de la comunidad escolar, donde el estudiantado experimente seguridad, afecto y compañía en el proceso de construir y apropiarse de un proyecto de vida.
7. Proporcionar a las familias de los y las escolares, habilidades, conocimientos y actitudes que les permitan vincularse al desarrollo y bienestar propio y de la sociedad.
8. Involucrar a las familias del estudiantado al proceso educativo desde una perspectiva de equidad, de inclusión y bienestar.

9. Constituirse en espacio de formación permanente de sus docentes y de creación de ideas, teorías y estrategias pedagógicas alternativas e innovadoras.
10. Constituirse en espacio pedagógico para la creación de ideas, hipótesis, modelos y estrategias alternativas e innovadoras que redunden en la formación permanente de sus docentes y en la comunidad en general.
11. Constituirse en espacio cotidiano de fortalecimiento de comunidades académico-pedagógicas y de apoyo a las acciones relacionadas con la educación inicial, básica y media que adelanten las unidades académicas de formación universitaria de la Universidad Nacional de Colombia.
12. Constituirse en espacio académico-pedagógico de investigación y extensión permanente para el fortalecimiento y apoyo de acciones relacionadas con la educación inicial, básica y media que adelanten las unidades académicas de formación universitaria de la Universidad Nacional de Colombia.
13. Contribuir al desarrollo institucional desde la planeación e implementación de acciones educativas que posibiliten el diseño y ejecución de los planes operativos anuales, que fortalezcan los principios misionales del IPARM dentro de la comunidad universitaria.

**Principios y fundamentos que orientan la acción educativa.** Como parte de la Universidad Nacional de Colombia, que tiene un compromiso con la Nación de ser fuente de pensamiento y de saber educativo y por la función que la Universidad le ha asignado de ser centro educativo para hijos e hijas de sus vinculados/as, el IPARM tiene características particulares dentro del conjunto de instituciones educativas del mismo nivel, a partir de lo cual se derivan sus principios y valores, como son: Autonomía y responsabilidad individual y social, participación, calidad educativa y de vida escolar, inclusión educativa, liderazgo y trabajo en equipo.

### **1.2.3. Estructura**

El IPARM tiene casi 60 docentes de distintas disciplinas, aproximadamente 700 estudiantes, desde preescolar hasta secundaria. Cuenta con una infraestructura de una sola planta que, en su mayoría, data de hace unos 40 a 50 años, provista de un bloque para la secundaria,

donde además se cuenta con la oficina de la Dirección, la secretaria, la biblioteca, la fotocopiadora, las salas de informática, los baños, el auditorio, los laboratorios de química, física y electrónica, las coordinaciones académica y de bienestar de secundaria, oficinas de algunos docentes, los salones de artes plásticas, educación física, música, teatro y danzas. La sección de primaria se caracteriza por ser una construcción distinta, teniendo una distribución abierta, donde los salones en su mayoría están separados uno del otro por senderos peatonales; se cuenta además con la enfermería, los baños y el parque.

El IPARM se compone de dos secciones, la sección de preescolar y primaria que cuenta con una coordinación de primaria; y la sección de secundaria, que cuenta con dos coordinaciones, la coordinación académica y la coordinación de bienestar, las cuales trabajan conjuntamente con el Director de la institución en el Comité Directivo.



*Figura 4:* Secciones del Iparm. Fuente: Sarmiento, 2008, p. 40.

En el IPARM se han llevado a cabo varios esfuerzos interinstitucionales con la Universidad Nacional en el marco de sus inicios en su dependencia de la Facultad de Educación, y luego del desaparecido Departamento de Educación.

En los últimos años, se han tenido varias oportunidades de ejercicios de colaboración en las prácticas docentes de español e inglés; en las áreas de la salud se ha trabajado con la Facultad de Medicina con prácticas en fisioterapia, y los programas de escuela saludable en medicina general, odontología y oftalmología. Se tiene también el trabajo de la Dirección de Bienestar que brinda su apoyo con respecto del tema de la inclusión, desde su definición a los primeros acercamientos de las estrategias de educación para la diversidad, a partir de su propia experiencia en el trabajo de inclusión de la Universidad Nacional. Además, se permite el uso de las aulas del

colegio para los cursos de extensión en inglés en contraprestación a la creación de cursos de extensión exclusivos para estudiantes del colegio.

#### **1.2.4. Comunidad educativa**

La comunidad educativa del IPARM se conforma de padres de familia, estudiantes, docentes y directivos. El grupo de padres cuenta con características muy variadas debido a la vinculación y el rol de cada uno de ellos dentro de la institución lo que define su carácter social sino también económico y cultural, por las posibilidades diversas de acceso a la salud, educación, recreación, alimentación, vivienda, entre otros.

Algunos padres de familia además de estar vinculados laboralmente en la Universidad hacen parte de los sindicatos de la Universidad; otros son docentes universitarios y administrativos con alta formación académica; lo cual dependiendo del espíritu de cada padre o grupo de padres genera impactos positivos o negativos frente al trabajo de los docentes, pues así como se puede reconocer la labor del profesor, también se puede contar con un fuerte adversario que basado en sus conocimientos y experiencias puede creer que la actividad académica del colegio deberá ser de cierta manera. De otra parte, los docentes del IPARM tienen tendencias de trabajo y relaciones según su tipo de vinculación, tiempo de trabajo en el IPARM y según los intereses de cada uno.

En el IPARM se tiene una libertad de cátedra similar a la de la Universidad sin descuidar lo propuesto por el Ministerio de educación. Con respecto a la comunicación y ambiente de trabajo entre la Dirección, el profesorado, los padres y aún los estudiantes se tiende al consenso, como afirma Arana (2013, p. 78): “Por las mismas características del grupo humano que conforman el colegio los directores han intentado ser negociadores (característica representativa del estilo directivo esperado en la Universidad Nacional de Colombia). La dirección es horizontal en la universidad y el colegio”; por ello, lo que no sea por la negociación tiende a generar conflicto como sucede en el ambiente universitario que nos rodea. Los estudiantes suelen desarrollar un perfil que intenta analizar las situaciones, indagar, criticar y si les es posible, transformar sus realidades más cercanas.

En el IPARM como organización se dan varias relaciones de trabajo, enseñanza-aprendizaje, formación, crecimiento, entre otros, los cuales dependen de la voluntad de los todos; esto, como afirma Arana (2013, p. 81) “[...] es evidente que este futuro está condicionado al querer y el hacer de las personas que conforman la institución.”

En el IPARM se cuenta con grupos de 30 estudiantes aproximadamente, a excepción de los grupos de preescolar y Primero de primaria, en los que se tienen grupos de 18 a 20 estudiantes. El trabajo académico se lleva a cabo por bloques, teniendo 4 bloques al día con dos descansos de 30 minutos, de lunes a viernes; la jornada va desde las 7 a las 2 pm, para todos los estudiantes y profesores. A pesar de tenerse un descanso al medio día, no se cuenta con un restaurante que provea el servicio de almuerzo, hecho que ha sido difícil de manejar en aspectos como nutrición, hábitos alimenticios, manejo del cansancio tanto para estudiantes como para los profesores.

#### **1.2.5. De las clases de inglés.**

La duración de las clases tiene una variación en su intensidad dependiendo de la sección. Las clases de inglés en primaria tienen una duración semanal de 3 bloques de una hora y media aproximadamente. De otra parte, en secundaria se tienen 2 bloques de enseñanza de inglés de una hora y media cada uno. En secundaria, el trabajo de inglés tiene un aspecto adicional importante, el trabajo por niveles, como se menciona en el documento de área:

[...] se ha decidido trabajar desde 2010 en la división de cursos, de acuerdo con parámetros de desempeño por grados, en los que se han de establecer tres (3) grupos para cada uno, de sexto a undécimo. Esta división responde al trabajo diagnóstico que, no sólo a principio de año hacemos, sino a la historia académica de cada estudiante, teniendo en cuenta no sólo sus valoraciones por período sino su competencia lingüística dentro y fuera del aula. [...] Con estos antecedentes y estos avances, se puede argumentar que el trabajo en inglés de la sección bachillerato responde a los ritmos que cada grupo previamente clasificado presenta, teniendo en cuenta que en algunos de ellos se ha de hacer énfasis en algunas de las cuatro habilidades comunicativas más que en otras, por el mismo hecho de que los diagnósticos indican cuáles son las necesidades reales de la población, y en qué se debe reforzar con miras

a desempeñarse adecuadamente en situaciones reales de comunicación y en las pruebas de estado ICFES. (Documento de área, 2013)

En el grado sexto se tienen tres niveles de inglés, cada uno con un número aproximado de 18 a 20 estudiantes por grupo. En el año 2014, el grado sexto avanzado se compone de 18 estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos.

Además, en el Iparm,

se está trabajando con una propuesta metodológica basada en los niveles comunes de referencia del MCERL y los Estándares Básicos de Competencias en lenguas extranjeras: inglés del MEN, buscando que tanto docente como estudiantes y toda la comunidad educativa en general tengan claro cuáles son las metas para alcanzar en este grado y nivel. (Documento de área, 2013)

En el trabajo en inglés se tiene cuatro habilidades: 2 de comprensión, lectura y escucha, y dos de producción, habla y escritura. De las cuales se observa un buen desarrollo de las habilidades de comprensión ya que se manifiestan pocas dificultades o dudas frente a las explicaciones, lecturas, preguntas o ejercicios auditivos o de comprensión lectora que se realizan, como se afirma en el informe de desempeño académico y convivencial del curso Sexto, nivel avanzado de segundo bimestre “en general, el grupo tiene un buen nivel de inglés. [...] existe un buen nivel de participación y aportes, responden con interés a los ejercicios de lectura realizados”.

Sin embargo frente a sus habilidades de producción, se observa poca fluidez quedando los ejercicios limitados a la repetición de modelos y a la “producción” a partir del uso del traductor sin prestar mayor atención a los aspectos de sintaxis, coherencia, entre otros.

#### **1.2.6. El aula de clase, nivel avanzado.**

El grupo de nivel avanzado de grado sexto se compone de 18 niños y niñas, 9 niñas y 9 niños. Según el cuestionario (Apéndice 1.1.) se encontró que los estudiantes en edades entre los

11 y 12 años, han estado en el colegio por cerca de más de 6 años en su mayoría y solo 1 estudiante ha estado durante el último año.

La mayoría de los estudiantes ingresaron al Iparm en el preescolar (78%), otros en la primaria (17%) y un solo estudiante ingresó hace un año. De los estudiantes la mayoría hace parte de un núcleo familiar tradicional que cuenta con la presencia de padre y madre. Algunos tienen hermanos u otros familiares cercanos en su núcleo permanente. Solo unos pocos estudiantes hacen parte de familias de padre o madre. La mayoría de los padres o madres de familia se encuentran vinculados a la universidad bien sea como Administrativos o como estudiantes (de pregrado o posgrado) y varias familias viven cerca de la Universidad según se evidencia en la Tabla 1.

**Tabla 1. Caracterización socioeconómica de los estudiantes de Sexto avanzado.**

Estudiante	EPS	Localidad	Vivienda	Estrato	Padre	Madre	Vínculo UN
1	Unisalud	Kennedy	Propia	3	Empleado	Estudiante Pregrado	Madre
2	Sisben	Teusaquillo	Arriendo	1	Sin información	Independiente	Sin información
3	Unisalud	Barrios Unidos	Arriendo	3	Administrativo	Sin información	Padre
4	Unisalud	Puente Aranda	Arriendo	3	Administrativo	Administrativo	Padre-Madre
5	Famisanar	Santa Fe	Arriendo	3	Empleado	Estudiante Pregrado	Madre
6	Unisalud	Suba	Propia	3	Administrativo	Administrativo	Padre-Madre
7	Unisalud	Antonio Nariño	Propia	3	Pensionado	Empleado	Padre
8	Aliansalud	Kennedy	Propia	3	Empleado	Estudiante Pregrado	Madre
9	Famisanar	Kennedy	Arriendo	2	Estudiante de posgrado	Independiente	Padre
10	Unisalud	Rafael Uribe U.	Arriendo	3	Empleado	Administrativo	Madre
11	Unisalud	Teusaquillo	Propia	4	Estudiante de posgrado	Docente	Padre-Madre
12	Unisalud	Teusaquillo	Familiar	4	Empleado	Docente	Madre
13	Sanitas	Teusaquillo	Arriendo	4	Estudiante Pregrado	Estudiante de posgrado	Padre-Madre
14	Sanitas	Teusaquillo	Propia	4	Docente	Empleado	Padre
15	Saludcoop	Teusaquillo	Propia	4	Empleado	Administrativo	Madre
16	Unisalud	Teusaquillo	Familiar	1	Sin información	Docente	Madre
17	Unisalud	Suba	Propia	3	Docente	Empleado	Padre
18	Unisalud	Suba	Familiar	3	Empleado	Administrativo	Madre

Dentro de los resultados obtenidos en el segundo bimestre se encuentra que 8 de 18 estudiantes se encuentra en un nivel de desempeño Alto, 8 en un nivel de desempeño Básico y solo, 2 estudiantes en desempeño Bajo; a partir de lo cual se destaca que parte de las dificultades encontradas con los estudiantes obedece de una parte a dificultades con el buen manejo de las temáticas trabajadas y de otra parte, al incumplimiento de algunas o varias actividades.

Por lo tanto, podría decir que los estudiantes se ubican en el Marco Común Europeo (ver Apéndice 5) en un nivel A2 – B, en los cuales se espera que el estudiante sea capaz de sostener conversaciones sencillas y hablar sobre aspectos cercanos a sí mismos.

Por tanto, para poder ayudarles a fortalecer su desempeño comunicativo, se requiere mayor vocabulario, mayor confianza ante el grupo, fortalecer el manejo de estructuras gramaticales, ejercicios con enfoques más vivenciales y comunicativos que permitan orientar el desarrollo de sus habilidades de producción, y un trabajo conjunto entre profesora, estudiante y padres, en el cumplimiento de sus actividades de tal forma que ganen mayor confianza en sí mismos, puedan tener experiencias más asertivas y por ende, puedan desempeñarse en la clase con una mayor motivación intrínseca, de tal forma que tengan “un mayor incentivo a trabajar” (Hadriana y Arif, 2013, p. 38) para lograr satisfacción personal.

De tal forma, considero que podré ver reflejado los cambios en la clase a partir de mi propio ajuste tanto metodológico como de observación, en el que la relación entre motivación y estilos de aprendizaje puede aportar una ganancia amplia para desarrollar un mejor desempeño en inglés de mis estudiantes, toda vez que en mi práctica he tenido que replantear mi propia forma de trabajo, además mis estudiantes están más dispuestos.

La mayoría de los estudiantes de nivel avanzado de inglés ha tenido o tiene experiencia externa, según se observa en el Apéndice 1.1., con inglés con cursos de extensión que han iniciado hace unos 3 años aproximadamente. Además, existe una estudiante que además de estar realizando su curso de inglés externo, tiene familiares en el extranjero con los cuales se comunica a diario en inglés.

Los estudiantes fueron ubicados en el nivel avanzado teniendo en cuenta los desempeños obtenidos el año anterior, según el criterio de la docente que llevaba su proceso de formación desde grado cuarto. Ha sido un grupo con una muy buena actitud, tiene una gran disposición de trabajo dentro del aula. Son estudiantes muy activos, curiosos y con diversos intereses. Sin embargo, durante el primer bimestre y parte del segundo, se observaron algunas dificultades en el cumplimiento de sus labores de manera oportuna, en los hábitos de estudio y entrega de tareas. En general, el grupo tiene un relativo buen nivel de inglés frente a los demás grupos del grado sexto. Existen conocimientos definidos pero que en el momento de ser aplicados, generan algunas dificultades.

## **2. PROBLEMA**

### **2.1. Descripción del problema.**

Desde hace 3 o 4 años me he desempeñado como docente de inglés en los cursos 5° a 7° grado en el Iparm, cursos en los cuales se generan varios cambios particulares. De una parte, ocurren cambios físicos y psicológicos que alteran el desarrollo de los estudiantes debido a que se inician los cambios propios de la pubertad, se alteran las hormonas, se evidencia una mayor afectividad reconociendo el género opuesto. De otra parte, sucede un cambio social muy notorio pues los que era los estudiantes de quinto grado inician el nuevo camino a la secundaria, el grado sexto y séptimo son grados de adaptación a diversas propuestas metodológicas, nuevos maestros, nuevas formas de evaluar, nuevos conocimientos, en fin, se abre una posibilidad muy amplia de factores que afectan a los estudiantes en estos cursos de la secundaria.

Según el documento de desarrollo socioafectivo de la Secretaría de Educación, esta etapa de “Pubertad (11 a 12 años). Estudiantes de tercer ciclo” (SED, p. 51), corresponde a los estudiantes entre quinto a séptimo grado en los cuales:

Los jóvenes [...] están cerrando su infancia e iniciando su juventud. En el plano emocional, ya pueden identificar emociones más complejas como la frustración, la ansiedad,

la decepción o el alivio; sin embargo, la expresión hábil de estas depende del tipo de estímulos y acompañamiento que hayan tenido en las edades previas. Los cambios corporales se convierten en el tema central de esta etapa, por lo cual empiezan a tener mayor curiosidad por el sexo opuesto y la autoestima depende en buena medida de la aceptación que reciban de terceros y del grado de satisfacción que obtengan con respecto al modelo colectivo (las imágenes que el medio les proporciona: televisión, internet, etc.). Adicionalmente, como en estos estudiantes el sentido de grupo se fortalece, tienden a actuar en compañía de otros, por lo que conceden gran importancia a la opinión de los demás y a la presión que ejercen.

Aun cuando se haya fomentado en edades previas la asertividad, aquí la tendencia a actuar en grupo lidera las estrategias comunicativas y, entonces, cuando quieren hacer daño emplean la ironía y la grosería como característica para sobresalir delante de terceros. La creatividad e imaginación se incrementa, por lo que las actividades que suponen movimiento, esfuerzo físico y salirse de lo común son las que más les llaman la atención. Como el eje de su atención está puesto en las relaciones con sus pares, tienden a ‘descuidar’ los aspectos de éxito y fracaso escolar, factor que requiere del acompañamiento de los adultos para fomentar el desarrollo de habilidades como la resiliencia, la automotivación, la empatía y el control de sus reacciones emocionales. (SED, p. 51)

Dentro de los múltiples cambios que aparecen, directamente en el área de inglés se inicia el trabajo por niveles de desempeño, esto es, de hacer parte de un grupo A o B se pasa a conformar uno de los niveles de inglés denominados BÁSICO, INTERMEDIO o AVANZADO. Teniendo en cuenta que mis estudiantes de sexto hacen parte del nivel avanzado de inglés, a partir de sus mejores conocimientos y desempeños en el año anterior, como profesora esperaba un dominio y constancia mayor en su trabajo de aula. Sin embargo, como se menciona en el informe de desempeño para reuniones de nivel, “durante el bimestre se observaron algunas dificultades en el cumplimiento de sus labores de manera oportuna. [...] Se requiere fortalecer la escritura y el habla en inglés. [...] Algunos estudiantes tienen dificultades en el manejo de algunas de las temáticas trabajadas.” (Norato, 2014, p. 1)

## **2.2. Formulación del problema:**

¿Es posible fortalecer la motivación de mis estudiantes de nivel avanzado de inglés en el Iparm y la clase misma, a través del conocimiento y trabajo de los estilos de aprendizaje del grupo?

## **2.3. Manifestaciones del problema.**

Los estudiantes fueron ubicados en el nivel avanzado teniendo en cuenta los desempeños obtenidos el año anterior observados por la docente que llevaba su proceso de formación desde grado cuarto, según se evidencia en el Apéndice 1.3. Sin embargo, durante el presente año escolar se observaron dificultades en actitud frente a la clase, cumplimiento, participación constante, tareas, entre otras. Aspectos que me llevaron a iniciar la indagación de las razones por las cuales, estudiantes con ciertas fortalezas en el idioma no muestran una motivación y participación frente a las actividades que se proponen. Dicha indagación se ha realizado teniendo en mente que los cambios deben iniciarse desde la revisión de mi quehacer docente, por ello este proyecto se enmarca en la investigación acción en el aula.

Como punto de partida el proceso de observación de los estudiantes en sus clases se ha mantenido de tal forma que de ella se ha tomado los insumos para identificar el problema, como para definir las estrategias a seguir.

## **2.4. Diagnóstico**

Dialogué informalmente con la docente de los años anteriores (4°. Y 5°.), encontré que la mayoría de los estudiantes tenía un buen desempeño y cumplimiento y trabajo, los mismos estudiantes y padres han manifestado que sus hijos “eran los mejores en primaria... o... que obtenían las mejores calificaciones”, lo cual fue un poco difícil de transformar al inicio del proyecto pues hubo cierta resistencia a creer que sus desempeños podrían ser diferentes.

De cierta manera, me pareció un tanto complicado pues debía ir demostrándoles que el hecho de estar por niveles de desempeño cambia la dinámica de la clase, y por ende de la evaluación. Por ello, a través de ejercicios de repetición, identificación, producción, escucha, entre otros intenté mostrarles que se requería no solo saber más que los compañeros de otros niveles sino tener una actitud más atenta, responsable y de autoformación pues aquí sí se tendrían en cuenta los esfuerzos, los conocimientos, la participación, las tareas, las evaluaciones, es decir, aquí cuenta todo cuanto hagan. En esto hubo que invertir algún tiempo, casi un bimestre pero fue muy positiva la respuesta que la gran mayoría fue mostrando.

Adicionalmente, la indagación de la información la inicié desde el Need Analysis (Apéndice 1), el cual responde a los intereses, preferencias y creencias de los estudiantes frente a la clase; además de aportar otros tipos de información sociocultural de los estudiantes y sus familias. De una parte se logró establecer que de los 18 estudiantes del grupo, 4 estudiantes no han participado en cursos de inglés diferentes de las clases del colegio, 14 estudiantes han participado en cursos de inglés distintos a las clases recibidas en el colegio, así: 4 han realizado entre 5 y 6 niveles de inglés, 9 han realizado entre 8 y 9 niveles de inglés, y 1 respondió haber atendido a un curso de inglés pero no especificó niveles realizados. Ante esto, hubo necesidad de reajustar diversas situaciones de clase pues los estudiantes con experiencias en cursos se mostraban más confiados y participativos en inglés, lo cual hizo que quienes no contaban con dicha experiencia disminuyeran un poco más su participación. Adicionalmente, se mostró la necesidad de fortalecer el compromiso de trabajar más en casa como forma de refuerzo.

De otra parte, ante la pregunta de si creían que aprender inglés es importante, 17 de los 18 respondieron que era importante, con propósitos diferentes siendo los más recurrentes “para tener más oportunidad de trabajo y estudio – no explica – porque es un idioma mundial” como se puede observar en el Apéndice 1.1.

Teniendo en cuenta que para prácticamente todos los estudiantes y sus familias el aprendizaje del inglés es importante, consideré necesario indagar sobre cómo se sienten los estudiantes en la clase de inglés, si tienen o no motivación frente a la clase, encontrándome que los resultados más altos son “a veces – sí”, según el Apéndice 1.1.

Ante los resultados que aparecen en el Apéndice 1.1., me sentí muy pensativa, pues inicié a indagar qué aspectos de mi forma de ser, de mi práctica o del inglés podrían generar tanto la motivación como la desmotivación. Me pareció importante detenerme a revisar las respuestas dadas por ellos. Como la gran mayoría de los estudiantes manifestaron que a veces se sentían motivados, encontré que las razones al sentirse motivados se refieren al aprendizaje, la comprensión y la diversión que encuentran en la clase. Al sentirse desmotivados, los estudiantes manifiestan que esto sucede porque “me aburro – no entiendo”.

La mayoría de ellos refiere en el Apéndice 1.1., relacionar su aprendizaje con la comprensión, factor que se favorece por las experiencias con inglés que tienen en los cursos de extensión en inglés, y de otra parte, que la clase sea divertida. En varias ocasiones como docente he escuchado a los estudiantes del colegio las palabras “clase lúdica”; esto me puso a pensar si el juego era la respuesta. Pensé en hacer un par de actividades de juego, sin embargo al observar que la indisciplina, la risa, la murmuración en la clase son tan constantes, me pareció poco óptimo para mi trabajo. Además, para el desarrollo óptimo de juegos, la inversión de tiempo de clase suele ser amplia infortunadamente el tiempo con este grupo es muy reducido porque la clase en sexto se ha dado los lunes, con varios lunes festivos. Así que pensé en seguir indagando qué otros aportes me permitían buscar más opciones.

Al observar las respuestas frente a la motivación, encuentro que por una parte a veces permito ciertos desordenes y en otras ocasiones tiendo a ser muy estricta. De otra parte, al revisar las actividades que realizo tengo la tendencia a matricularme con la enseñanza de personas mayores que los estudiantes que tengo, esto es, tengo la alta tendencia a seguir una estructura de clase de llenar espacios, hacer ejercicios tradicionales de comprensión de lectura, entre otros; aspectos que requiero repensar para alcanzar un mayor interés de mis estudiantes tanto en la clase como en el aprendizaje del inglés.

Luego de esto, se revisaron los aspectos positivos y negativos de la clase, como se registra en el Apéndice 1.2., en los cuales se encontraron aspectos muy propios de una clase de inglés como uso de material, que hablo en inglés, que la mayoría me percibe con buena actitud;

sin embargo, el aburrimiento y la dificultad en la comprensión también son visibles a partir de los resultados de los aspectos negativos. Por lo cual, prefiero referirme a la motivación de los estudiantes de estas edades frente a la clase.

Al revisar esta información, decidí que era necesario hablar con los estudiantes sobre sus inconformidades, de tal forma que pueda reconsiderar mi práctica docente atendiendo a aspectos que creía estaban incluidos en mi desempeño. Sin embargo, al observar que varios de ellos no se sienten motivados ante las actividades propuestas en su mayoría bien sea por tipo de actividad o por extensión de la misma, realicé un conversatorio con los estudiantes para precisar si la información encontrada con el primer instrumento correspondía a los intereses de los estudiantes.

En el conversatorio, encuentro que los estudiantes tienen una buena actitud frente a la clase, a sus actividades, sin embargo, muestran un gran interés por el desarrollo de su habilidad oral en inglés, la cual se ha abordado con poca profundidad según se manifestaron los estudiantes pues refieren que:

hablamos solo cuando nos preguntas pero no hacemos actividades que nos hagan hablar solamente (Estudiante 1, 2014).

Además, la mayoría de aquellos que están en cursos de inglés, manifiestan sentirse un poco presionados por sus padres por los resultados de la clase de inglés en el colegio. Al respecto, necesito estar más atenta a evitar incrementar la presión hacia los estudiantes, pero ampliando las actividades que realizamos en clase, esto con el ánimo de proveer distintas maneras de llegar al conocimiento de la lengua.

Considero que, sin quererlo, caí en la rutina de practicar actividades muy normales, como me dijeron los estudiantes, por lo cual la motivación hacia la actividad debe fortalecer en mi proyecto, de una parte su actitud frente a la clase de inglés y a su vez, permitirles tener experiencias diferentes de habla en inglés, incrementando el diálogo, la opinión, la proposición de sus propias ideas evitando la hipercorrección tanto de mi parte como de parte de sus propios compañeros.

De otra parte, les comento que en una reunión el Coordinador me informa que los padres del grupo avanzado de inglés se quejaron porque les dejó mucha tarea. Al respecto, en el conversatorio hago alusión a la información recibida y les solicito que ante cualquier dificultad o inquietud era importante que me lo dijeran, pues ese es el conducto regular en el colegio.

Surge un comentario de porqué el uso de las tareas, porqué de su extensión en ocasiones y porqué es necesario que las realicen,

Profe es que tú nos dejas muchas tareas... la del martes estaba muy larga, yo casi no termino... (Estudiante 2, 2014)

Al respecto me sentí un poco extrañada, pensé que las cosas estaban muy bien en eso, pero pude observar ciertas confusiones respecto de las tareas, por ello les hice unas claridades sobre las tareas así:

las tareas se suelen usar como forma de preparación, extensión o práctica de la clase... les recuerdo que la extensión de una tarea puede corresponder a los días que se tienen para hacerla... Ah, por cierto, la tarea del martes fue una tarea extensa de un día para otro debido a una modificación que realizó el colegio en el horario... ¡Esa es una excepción!, Normalmente, les he dado el tiempo suficiente para hacerla.

Luego surgieron algunos comentarios frente al trabajo de sala de informática en el cual vía email envió links de práctica sobre los que estamos trabajando, al respecto un estudiante manifiesta

Esos links que enviaste son muy largos, además, casi siempre son de ejercicios de gramática... de completar... no nos pones juegos... Como no alcancé a hacerlos, en la casa los iba a hacer y mi mamá no me creyó... (Estudiante 3, 2014)

Varios estudiantes asintieron con la cabeza, un par de ellos mencionó que se le olvidaba hacer las tareas de sala de informática. Así que establecimos como acuerdo el envío de menor cantidad de links, y que los mismos debieran incluir juegos para que la práctica sea más variada, amena y de mayor interés.

A partir del conversatorio fuimos logrando poco a poco una mayor integración de varios estudiantes que se veían apáticos, sin embargo un par de estudiantes se mantuvieron un tanto distantes en cuanto a la participación y el cumplimiento. El conversatorio me proporcionó una mayor empatía y comunicación con los estudiantes.

Luego de seguir observando a los estudiantes, seguí preguntándome qué podría hacer para mejorar su interés en la clase, para que a partir del mejoramiento de su motivación pudiese haber una mejor clase y ellos, mejores desempeños en la clase. Entonces decido, desde la experiencia en la clase de Enseñabilidad de los saberes y las disciplinas, abordar dos aspectos que en mi opinión se relacionan: la motivación y los estilos de aprendizaje.

Por ende, para decidir si este aspecto era importante, decido realizar tres cuestionarios sobre estilos de aprendizaje, uno muy general usado en la fase de inicio de la clase para conocer ciertos estilos de aprendizaje a partir de su autoevaluación (Apéndice 2), otro sobre una propuesta del cuestionario CHAEA-junior (en Sotillo, 2013, p. 189) de estilos de aprendizaje para estudiantes de secundaria (Apéndice 3) y por último, apliqué un cuestionario (Navarro, 2001, p. 571) para identificar estilos de aprendizaje en la clase de inglés, en Apéndice 4.

Según el cuestionario de estilos de aprendizaje, a partir de su autoevaluación como buen aprendiz de inglés, los estudiantes, en el Apéndice 2.1., refieren el interés de aprender inglés para conocer otras culturas, mejores oportunidades de trabajo y educación, así como para tener oportunidades de viaje. Al respecto, observo que de una parte requiero seguir fortaleciendo aspectos como el estudio de la cultura, autorregulación en el aprendizaje.

Para corroborar esta información, también me parece necesario adentrarme un poco más en el reconocimiento de los estilos de aprendizaje, para ello aplico dos cuestionarios. El primer

cuestionario es una adaptación que hace Sotillo (2014, p. 185), quien afirma que “el CHAEA-Junior es un cuestionario basado en un modelo de aprendizaje por la experiencia orientado a la mejora académica, que se sustenta en los fundamentos teóricos de Kolb (1984, 1985, 2000) y Honey y Mumford (1986)”

Al hacer la aplicación del cuestionario, encuentro que los estilos de aprendizaje vistos desde este instrumento proporcionan información un tanto difícil de manejar puesto que cada uno de los 18 estudiantes no tiene una caracterización definida a uno o dos de los estilos de aprendizaje como creía que podría suceder, sino que dentro de las varias opciones que presenta Sotillo (2014., p. 193) en la Figura 5, los estilos de aprendizaje de los estudiantes están en la parte de mayor combinación, son muy variados y particulares para realizar un trabajo de grupo.

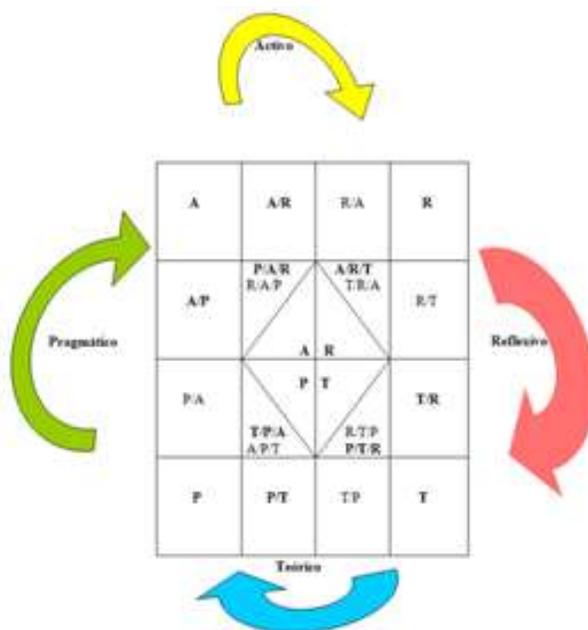


Figura 5. Combinaciones posibles de estilos de aprendizaje preferentes. Fuente: Sotillo, 2014, p. 193

Como se observa en la tabla a continuación, los estudiantes de sexto avanzado no tienen una tendencia definida en sus estilos de aprendizaje desde la propuesta de Kolb. De esta forma, al observar los estilos por separado se encuentra que:

Tabla 2: Estilos de aprendizaje según la aplicación del cuestionario de CHAEA Junior Elementary and High school.

Reflexivo	Activo	Teórico	Práctico
5	6	6	5
4	5	5	7
7	4	6	8
6	4	5	7
2	8	8	6
6	5	6	6
7	7	6	8
6	8	5	6
9	7	7	8
6	7	7	8
5	4	4	5
4	8	7	5
7	8	3	6
7	5	4	4
10	5	6	9
6	7	9	8
4	6	6	7
5	8	8	8
5,88888889	6,22222222	6	6,72222222

El estilo práctico tiene mayor incidencia en los estilos de aprendizaje de la mayoría de los estudiantes, luego el activo, el teórico y por último el reflexivo. Esto me genera mayor inquietud, pues quiero tener mayor claridad en cómo esta información puede ayudarme a mejorar la motivación de mis estudiantes en su clase de inglés a partir de sus estilos de aprendizaje. Sin embargo, como observo que la identificación de los estilos de aprendizaje de Kolb en mis estudiantes no me permite continuar el trabajo que propongo sigo en la búsqueda de cómo aplicar mi idea en la clase de inglés.

Es por esto acudo a un siguiente cuestionario sobre los estilos de aprendizaje en inglés en Navarro (2001, pp. 573-574), el cual recoge los estilos de aprendizaje propuestos por varios autores como “Keefe (1979, cit. por Willing, 1988, p. 40), los estilos de aprendizaje se definen como comportamientos característicos, cognitivos y psicológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los aprendices perciben, se relacionan y responden ante un determinado entorno de aprendizaje”.(Navarro, 2001, p. 567)

Para efectos de profundizar en los estilos de aprendizaje, incluyo los rasgos característicos que propone Navarro (2001) en su investigación y cuestionario, para ampliar la información a tener en cuenta a la hora de diseñar las clases y actividades.

Knowles (1982, en Navarro, 2001, p. 568), propone en los que también se utilizan la mayoría de los rasgos señalados por Richards y Lockhart.

### **Concrete learning style**

Learners with a concrete learning style use active and direct means of taking in and processing information. They are interested in information that has immediate value. They are curious, spontaneous, and willing to take risks. They like variety and a constant change of pace. They dislike routine learning and written work, and verbal or visual experiences. They like to be entertained, and like to be physically involved in learning.

### **Analytical learning style**

Learners with an analytical style are independent, like to solve problems, and enjoy tracking down ideas and developing principles on their own. Such learners prefer a logical, systematic presentation of new learning material with opportunities for learners to follow up on their own. Analytical learners are serious, push themselves hard, and are vulnerable to failure.

### **Communicative learning style**

Learners with a communicative learning style prefer a social approach to learning. They need personal feedback and interaction, and learn well from discussion and group activities. They thrive in a democratically run class.

### **Authority-oriented learning style**

Learners with an authority-oriented style are said to be responsible and dependable. They like and need structure and sequential progression. They relate well to a traditional classroom. They prefer the teacher as an authority figure. They like to have clear instructions and to know exactly what they are doing; they are not comfortable with consensus-building discussion.

Christine O'Leary-Rockey (2000, en Navarro, 2001, p. 569), clasifica a los estudiantes en: "audial", "visual" y "manual". O'Leary-Rockee hace los siguientes comentarios sobre cada uno de estos tres tipos:

### **Audial learners**

Audial learners often don't take notes in class because they remember everything that the prof says. They can carry on an intelligent conversation and learn a great deal from a good conversation. But books? Here's where their attention may wane, may be difficult and they find themselves reading and rereading the same material.

### **Visual learners**

Visual learners thrive on books and often take meticulous notes, but don't retain spoken information unless they jot it down. They can often discuss the subject matter fluidly, but may prefer not to think about more difficult concepts or ideas before they've worked through it on paper. A visual learner will generally remember what they've learned, but may get bored or have trouble following a conversation if it gets too involved or too long.

### **Manual learners**

Face it, some of us don't get it if we don't DO it. Hands-on is the only way to retain some things for you, and studying pure theory can seem impractical. But this is graduate school. How can you survive if you don't read?"

Navarro (2001) en su investigación sobre estilos de aprendizaje en alumnos de primaria (hasta grado quinto) se refiere a una clasificación que tiene en cuenta información adicional sobre estilos que contemplan algunas de las inteligencias múltiples propuestas por Gardner, que uso en este proyecto, la cual es la siguiente, tomada del artículo de Navarro (2001, p. 573-574):

### **Estilo sintético (concrete learning style)**

- 4. En clase, me gusta aprender jugando.
- 6. En clase me gusta aprender viendo dibujos películas, vídeos.
- 25. En casa me gusta aprender viendo televisión en inglés.
- 15. Me gusta aprender inglés hablando en parejas.
- 26. En casa me gusta aprender escuchando CDs.

- 3. En clase, me gusta escuchar y usar CDs.
- 18. Me gusta salir con mis compañeros practicar inglés fuera de la clase.
- 1. Me gusta aprender oyendo canciones.
- 19. Me gusta aprender palabras nuevas.
- 32. Cuando estoy leyendo, si no entiendo una palabra trato de entenderla mirando otras palabras.
- 33- Me encanta usar mi inglés, incluso si cometo errores.
- 38. Si alguien no me entiende, trato de decir lo mismo de una manera distinta.

#### **Estilo analítico (analytical learning style)**

- 27. En casa me gusta aprender estudiando libros en inglés.
- 13. Me gusta que el profesor me deje encontrar mis propios errores.
- 14. Me gusta estudiar inglés solo.
- 11. Me gusta que el profesor nos de problemas para resolverlos.
- 24. En casa me gusta aprender leyendo cosas en inglés.
- 2. Me gusta aprender leyendo.
- 7. Me gusta aprender haciendo mis propios dibujos.
- 34. Pienso lo que voy a decir antes de hablar.
- 35. Si no sé cómo decir algo, pienso en la manera de decirlo, y entonces la digo.

#### **Estilo comunicativo (communicative learning style)**

- 28. Me gusta aprender hablando con mis amigos en inglés.
- 22. Me gusta aprender palabras inglesas oyéndolas.
- 5. En clase, me gusta aprender conversando.
- 16. Me gusta aprender inglés en grupos pequeños.
- 17. Me gusta aprender inglés con toda la clase.
- 18. Me gusta salir con mis compañeros practicar inglés fuera de la clase.
- 29. Me gusta hablar en inglés en clase cuando me escuchan todos.
- 37. Si aprendo una palabra nueva trato de incluirla en mi conversación para aprenderla mejor.
- 38. Si alguien no me entiende, trato de decir lo mismo de una manera distinta.

#### **Estilo dependiente (Authority oriented learning style)**

- 10. Me gusta que el profesor me lo explique todo.

- 8. Me gusta escribirlo todo en mi cuaderno.
- 9- Me gusta tener mi propio libro de texto.
- 12. Me gusta que el profesor me diga todos mis errores.

**Estilo auditivo (audial learners)**

- 1. Me gusta aprender oyendo canciones.
- 3- En clase, me gusta escuchar y usar cintas.
- 20. Me gusta practicar sonidos y pronunciación.
- 22. Me gusta aprender palabras inglesas oyéndolas.
- 26. En casa me gusta aprender escuchando cintas.
- 36. Cuando estoy hablando inglés, escucho mi pronunciación.
- 39- Me gusta como suena el inglés.

**Estilo visual (visual learners)**

- 2. Me gusta aprender leyendo.
- 6. En clase me gusta aprender viendo dibujos películas, vídeos.
- 8. Me gusta escribirlo todo en mi cuaderno.
- 21. Me gusta aprender palabras inglesas viéndolas.
- 24. En casa me gusta aprender leyendo cosas en inglés.
- 25. En casa me gusta aprender viendo televisión en inglés.
- 31. La cara y los gestos del profesor me ayudan a entender lo que está explicando.

**Estilo manual (manual learners)**

- 7. Me gusta aprender haciendo mis propios dibujos.
- 23- Me gusta aprender palabras inglesas haciendo lo que las palabras significan.

Realizo la primera aplicación (ver Apéndice 6) del cuestionario propuesto por Navarro (2001, p. 578-579), aplicando su análisis de datos promediando las categorías de mucho, muchísimo y a menudo según el caso, a partir de ello encontré los siguientes resultados:

Tabla 3: Estilos de aprendizaje encontrados del cuestionario Estilos de Aprendizaje (Navarro, 2001)

Estilo	Promedio
Estilo sintético (concrete learningstyle)	4,55
Estilo analítico (analytical learning style)	2,57
Estilo comunicativo (communicative learning style)	4,33
Estilo dependiente (Authority oriented learning style)	5,125
Estilo auditivo (audial learners)	4,53
Estilo visual (visual learners)	6
Estilo manual (manual learners)	3,25

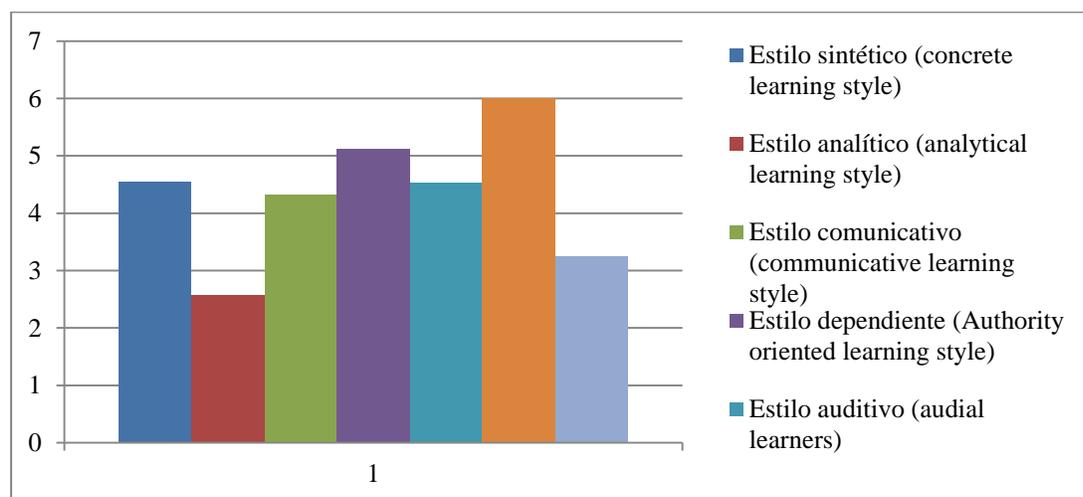


Figura 6. Estilos de aprendizaje encontrados del cuestionario Estilos de Aprendizaje (Navarro, 2001)

De los anteriores resultados concluyo que el estilo visual, estilo dependiente, estilo auditivo, estilo sintético y comunicativo son los más notables en el grupo de sexto avanzado. Por ello, es indispensable el diseño de actividades dentro de la clase que tiendan a potenciar, aprovechar y fortalecer los aspectos propios de estos estilos de aprendizaje para que su desempeño sea más asertivo y provechoso no sólo en la clase de inglés sino que el conocer sobre sus estilos de aprendizaje les lleve a mejorar su experiencia de aprendizaje en otras asignaturas.

De esta manera, los estudiantes pudieron comprender la importancia de realizar los anteriores instrumentos; entre otros aspectos a partir de mi propia experiencia al reconocer mis

estilos de aprendizaje y cómo conocerlos me ha ayudado a tener una mejor forma de abordar las actividades que se me proponen en la Especialización.

Los instrumentos antes mencionados son aplicados en diferentes momentos del segundo semestre del año escolar (2014), debido a que solo se cuenta con dos bloques de 1 hora y 30 minutos para la clase en la semana, se hizo necesario tomar tiempo de la clase para realizar los cuestionarios.

### **3. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1.La enseñanza en inglés**

La enseñanza se refiere al proceso por el cual uno transmite su disciplina, en este caso el inglés. Sin embargo, esto no puede suceder de manera efectiva a menos que se tengan en cuenta aspectos vitales como que el profesor sea consciente de que en su quehacer permea al estudiante desde sus experiencias y creencias; donde el estudiante es un ser con conocimientos y creencias propias tanto de su vida personal como de experiencias en el inglés. Según Coloma y Tafur (2000), “se puede decir que la enseñanza es un proceso en el que los profesores y alumnos crean un medio compartido que incluye valores y creencias y los "modelos" de enseñanza elegidos están en relación con el tipo de realidades introducidas en la clase y con la cosmovisión que impulsa a profesores y alumnos a trabajar juntos.” (p. 60)

El aprendizaje le compete al estudiante pues parte de sí mismo, su experiencia, sus esquemas y su decisión. Por lo cual, Zabalza (en Coloma et al., 2000, p. 70) “señala que el aprendizaje es una tarea del alumno, por lo que es necesario identificar las condiciones y los procesos internos que le permiten el aprendizaje.” Además, según Coloma et al. (2000, p. 70) el aprendizaje es un proceso personal, activo, individual, interactivo, y sólo siendo significativo puede ser duradero.

Sin embargo, el aprendizaje no solo depende el estudiante, de sus gustos, intereses y potencialidades, sino además depende de que el profesor tenga la habilidad de reconocer al

estudiante, su contexto, los contenidos y las habilidades para integrar los nuevos conceptos a su estructura de conocimiento. Es responsabilidad del docente ofrecer las oportunidades para que el estudiante aprenda. Comparto las afirmaciones de Zabalza (Coloma et al, 2000, p. 64) quien “considera que el aprendizaje es una tarea del profesor, quien siendo un facilitador no sólo debe enseñar contenidos sino también debe tratar de enseñar a aprender”, y en mi opinión debe enseñar a querer aprender, en otras palabras a motivar o inducir al estudiante a querer aprender lo que yo enseño, en este caso inglés.

Como docente de inglés, no sólo estoy de acuerdo en que en mi labor es indispensable proveer a mis estudiantes de las herramientas necesarias para enfrentar diversos tipos de estímulos académicos; por lo cual he decidido centrarme en la motivación, y cómo llegar a ella a través del conocimiento personal de los estilos de aprendizaje de mis estudiantes con el fin de dotarlos de herramientas para el aprendizaje puesto que Arancibia, Herrera y Strasser (1999) refieren que “un proceso previo al aprendizaje es la motivación del sujeto... esta motivación proviene de una orientación [...] a desempeñarse de manera competente.” (p. 92)

Según Rodríguez (1999) el aprendizaje [...] se lleva a cabo y cobra sentido al ser significativo en el que se insta a los miembros de la comunidad educativa participar de dicha actividad en forma constructiva y cooperativa. (p. 486) Para Coloma et al. (2000, p. 64) “el aprendizaje es posible cuando responde a una necesidad personal, se guía por lo tanto, de motivaciones intrínsecas, y se logra cuando existen las condiciones externas que lo facilitan.”

Para poder realizar un buen proceso de enseñanza-aprendizaje en inglés es de gran importancia reconocer que la enseñanza depende, en primera medida, del docente y de sus experiencias e ideas al respecto del inglés. De igual forma, es necesario atender al entendimiento de la competencia comunicativa en inglés cuyo propósito es “promover esa competencia para comunicarse en (inglés), dentro de sus propias limitaciones, tal como ya saben hacer en su lengua materna.” (MEN, 1999, p. 24)

Como se afirma en el documento de Lineamientos curriculares de Idiomas extranjeros, en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras son indispensables cinco principios según Brown (1995), son:

- Reconocer y aprovechar en cuanto sea posible la motivación intrínseca del niño, su curiosidad para aprender algo nuevo.
- Recordar la importancia que tiene la conducta arriesgada en el desarrollo de la lengua extranjera para dar oportunidades a los alumnos, arriesgarse en el manejo de la lengua extranjera, tanto en lo oral como en lo escrito.
- Reconocer que el lenguaje y la cultura están estrechamente relacionados.
- Fomentar la auto-confianza de los alumnos porque esta es importante para el desarrollo de la lengua extranjera.
- Finalmente, tener muy en cuenta que los alumnos exitosos son los que hacen una inversión estratégica en su propio aprendizaje. (MEN, 1999, p. 29)

De igual forma, para la enseñanza-aprendizaje del inglés es necesario atender a aspectos de la clase referentes a tener en cuenta a los estudiantes, el factor lúdico, la flexibilidad, la cultura, los factores afectivos, los cuales aportan matices vitales a la hora de trabajar con los estudiantes. “La práctica educativa genera también estilos propios, rasgos característicos de lo que se llama una cultura escolar. (Coloma et al, 2000, p. 5)

La cultura escolar del Iparm al respecto del inglés se centra en el trabajo por niveles de desempeño que se organizan de una parte a partir de los conocimientos y habilidades de los estudiantes, y de otra según el número de estudiantes, lo cual garantiza un mayor contacto con la lengua a través de la interacción con el grupo y el profesor “formalizándose la socialización de los estudiantes y en ella también cada estudiante es un sujeto activo constructor de sus conocimientos con una visión crítica y constructiva.” (Coloma et al, 2000, p. 5)

Así que, como afirman Coloma et al (2000):

La enseñanza y el aprendizaje [...] cumplen un papel fundamental en la formación de la persona. La enseñanza, en la medida que se oriente a plantear situaciones que

posibiliten que el aprendiz ponga en juego todas sus potencialidades, y el aprendizaje en la medida en que busque a corto y a largo plazo, desarrollar habilidades, actitudes y afectos en los aprendices.

De ahí que el enfoque pedagógico debe tener en cuenta la atención a la diversidad del estudiante: a sus capacidades, a sus aprendizajes previos, y fundamentalmente a sus procesos y estilos de aprendizaje. (p. 1)

Para llevar a cabo eficazmente la enseñanza-aprendizaje del inglés como, es necesario que el docente conozca el inglés, su cultura, sus palabras y expresiones. Además de ello, es muy importante que se reconozcan los estilos de aprendizaje de los estudiantes los cuales permitirán al profesor tener una amplia gama de posibilidades de estrategias de enseñanza, y hacer del aula un lugar de aprendizaje significativo que motive el interés por aprender. Como señalan Coloma et al (2000) “Dada la relación tan estrecha que existe entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje dentro del acto educativo, el estilo de enseñanza del profesor debe responder al estilo de aprendizaje del estudiante para que la relación sea efectiva.” (p. 10)

La enseñanza del inglés como lengua extranjera se dispone desde la Ley general de Educación (Ley 115) a partir del artículo 67 de la Constitución, que “resalta la necesidad de promover la adquisición de por lo menos una lengua extranjera desde el ciclo de primaria [...] se propende, entonces, porque la enseñanza de las lenguas extrajenas sea prospectiva para responder a las necesidades de la multiculturalidad.” (MEN, 1999, p. 15) Esto es, que el estudiante sea capaz de aprovechar su saber del inglés para interactuar con otros hablantes, para comprender o resignificar su esquema cultural, y para ampliar sus posibilidades de vida.

Como señalan Coloma et al (2000):

El objeto de decisión del docente en el proceso de enseñanza debe estar dirigido a los contenidos educativos y a los procesos de aprendizaje. Esto implica primero que los estudiantes sepan lo que el docente desea que aprendan y cómo aprenderlo y segundo, qué procesos necesitan desarrollar para dominar dichos contenidos. (p.11)

Para lograrlo, es apropiado referirse al constructivismo que afirma que el “conocimiento es una construcción del ser humano” (Carretero, 1997, p. 4) Tanto Vygotski como Piaget “coincidieron en la idea de que el desarrollo cognoscitivo no es el resultado de la adquisición de respuestas sino de un proceso de construcción activa por parte del sujeto.” (Rodríguez, 1999, p. 481)

En el proceso de construcción de conocimiento, el rol del estudiante es activo y protagónico, el del profesor es de facilitador de experiencias como juegos de rol, festivales, etc. Para Piaget, se da el aprendizaje a partir de la relación entre su desarrollo cognitivo y su nivel de desarrollo. Piaget se centra en el sujeto y su desarrollo “como el resultado de una compleja relación entre la maduración del sistema nervioso, la experiencia (física y lógico-matemática), la interacción social, la equilibración y la afectividad. De estos elementos, la experiencia y la interacción social remiten específicamente al aprendizaje.” (Rodríguez, 1999, p. 479)

De otra parte, Vygotski se concentra en la importancia del aprendizaje como construcción social puesto que “todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en contexto social y luego se internalizan” (Carretero, 1999, p. 42), aspecto que lleva a analizar aspectos de la cultura inglesa, y la interacción entre el estudiante, el idioma, y sus pares para desarrollar una competencia comunicativa en inglés.

Por su parte, Ausubel aporta una visión muy pertinente, en la que “el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno.” (Carretero, 1999, p. 43) La visión de Ausubel permite al docente observar “los procesos internos del alumno” (Carretero, 1999, p. 43) y usar los “organizadores previos” que le sirven al “alumno para establecer relaciones adecuadas entre el conocimiento nuevo y el que ya posee” (Carretero, 1999, p.43), dándose un aprendizaje en espiral que permite reciclar lo que conoce e ir sumándole complejidad a su saber.

De tal forma que para el aprendizaje de una lengua extranjera se precisa “partir del nivel de desarrollo del alumno, asegurar la construcción de aprendizajes significativos (realizados por

el mismo estudiante), procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento, y establecer relaciones entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes”. (Carretero, 1997, p. 40) Sin embargo, estos aspectos no son los únicos a tener en cuenta, pues además de ellos se tienen en cuenta aspectos del conductismo como “la enseñanza expositiva y el aprendizaje repetitivo” (Acosta, 2014, p. 23) a partir de modelos de habla tanto reales (radio, TV, texto escrito) o creados de posibles situaciones que le llevarán a transformar su saber.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se tienen factores influyentes como los son la madurez, motivación, los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples que apoyan nuestro quehacer en el aula.

Al respecto de la madurez, es conveniente pensar que toda enseñanza y en especial de la lengua inglesa requiere conocer el estadio o nivel de desarrollo que planteaba Piaget para poder diseñar el currículo de acuerdo con las características propias del desarrollo del estudiante, lo cual le permite a él y al profesor tener mayor oportunidad al éxito. Vigostky (en Rodríguez, 1999, p. 4) reafirma el planteamiento de Piaget puesto que afirmó que “el aprendizaje debe ser congruente con el nivel de desarrollo del niño [...] tomó como punto de partida que hay una relación entre determinado nivel de desarrollo y la capacidad potencial de aprendizaje”. (Rodríguez, 1999, p. 5)

Así pues, se requiere observar que en sistema educativo, como menciona Carretero (1997, p. 39), “a partir de esa edad (los diez años), los contenidos se van haciendo cada vez más académicos y formalistas y se produce una clara pérdida de interés por parte de los alumnos [...] y se produce una ruptura muy pronunciada entre los intereses habituales del alumno y los contenidos y las actividades que le ofrece el sistema escolar.”

### **3.2.Motivación**

Según el Diccionario de la Lengua Española, motivación es un “ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia”. En otras

palabras, la motivación es el deseo de hacer algo y de hacerlo bien. La motivación es uno de los aspectos más estudiados porque “juega un papel crucial en el aprendizaje” (Valle, Rodríguez, Núñez, Cabanach, González-Pianda y Rosario, 2010, p. 89), en la motivación se encuentran varios aspectos necesarios para que el estudiante asuma una postura frente a su ser, actuar frente a una tarea, actividad o clase.

Díaz y Hernández (2002, citado en Mata) propone que,

el papel del docente en el ámbito de la motivación se centrará en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las tareas escolares y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social. (p.2)

Puesto que la motivación es un proceso que involucra al estudiante, al profesor, al ambiente y a la actividad que se realiza; considero imperativo para mí ayudar a mis estudiantes a través del conocimiento de sus propios estilos de aprendizaje a abordar de manera más consciente las tareas y actividades que realizan.

En la enseñanza del inglés se tiene la fortuna que la mayoría de los estudiantes en el colegio, tiene un interés personal o familiar para su aprendizaje; sin embargo, al trabajar por niveles en la secundaria se han generado aspectos motivacionales extrínsecos que afectan de manera no muy positiva a quienes se ubican en el nivel básico, casi contrario de quienes se encuentran en el nivel avanzado de inglés.

En general, se suelen encontrar dentro de la clase sexto de inglés avanzado los “alumnos autorregulados (quienes) se caracterizan por su motivación e implicación personal en su aprendizaje y son capaces de persistir y esforzarse en las tareas para conseguir las metas que se han propuesto” (Núñez, Solano, González-Pianda, & Rosario, 2006; Rosario, 2004; Zimmerman, 2000<sup>a</sup> citado en Valle et al, 2010, p. 89). La autorregulación, en mi opinión, forma parte de su formación personal, bien sea porque han observado de sus padres tal autorregulación y/o porque en su vida escolar han sido acompañados y animados a desarrollarla. “Esta motivación se

observa en la elección personal del estudiante de implicarse en la tarea y en la intensidad de su esfuerzo y persistencia en la actividad de aprendizaje. En general, se considera que los alumnos autorregulados muestran un conjunto de actitudes y creencias adaptativas que los llevan a implicarse y persistir en las tareas académicas.” (Valle et al, 2010, p. 89)

Dentro de mi clase se encuentran en su mayoría alumnos dedicados, interesados en la clase, algunos de ellos son “alumnos autorregulados” quienes además de aportar “los instrumentos intelectuales de que dispone, [...] implica también los aspectos de carácter afectivo, emocional, relacionados con las capacidades de equilibrio personal.” (Valle et al, 2010, p. 95) Por lo anteriormente expuesto, en la clase de inglés se debe seguir alentando a los estudiantes en su aspecto de manejo de la lengua y a la vez a fortalecer su autoestima, sus procesos de autorregulación y su constante comunicación para que puedan tenerse en cuenta estos aspectos como parte vital de la clase.

De lo anterior, se resalta que cada uno de los estudiantes en el aula es diferente, tiene capacidades y potencialidades diferentes, tanto el aprendiz autorregulado y aquel que no lo es tanto.

### **3.2.1. Motivación intrínseca** (adaptado de Hadriana et al, 2013).

Está formada de los propósitos de adquirir placer personal y diversión al adquirir nuevas experiencias de aprendizaje. Los estudiantes que se dirigen por la motivación intrínseca se pueden identificar por sus características y su interés hacia situaciones retadoras de aprendizaje. Su incentivo está en lograr satisfacción personal, más que solo buenas calificaciones. Prefieren resolver sus problemas por sí mismos. (pp. 37-38)

Así mismo, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el análisis de necesidades, encontré que la mayoría de los estudiantes están interesados en el aprendizaje del inglés porque consideran que les permite ampliar las posibilidades, siendo ésta un tipo de motivación intrínseca que en palabras de Arancibia et al (1999, p. 197) “existe en ausencia de estímulos externos [...] una motivación intrínseca afecta positivamente el rendimiento”.

Debido a que no soy su docente titular, el trabajo que hacemos es realizado sin la presión de una motivación extrínseca como una valoración sino por el gusto de trabajar y de aprender, como se afirma en “Si los sujetos participan en una actividad voluntaria, su motivación intrínseca será más elevada.” (Mogollón, 2010, p. 4)

Según propone Mata “la motivación intrínseca se centra en la tarea misma y en la satisfacción personal que representa enfrentarla con éxito.” Siendo el éxito un interés de la mayoría de los estudiantes, por lo que considero que a partir del trabajo sobre los estilos de aprendizaje y mejora de clase mis estudiantes puedan:

desarrollar el gusto y el hábito del estudio independiente, y en este sentido se espera que la motivación de alumnos se centre en lo placentero que resulta adquirir conocimientos que les permitan explicar y actuar en el mundo en que viven. Desde este punto de vista, la motivación intrínseca se verá privilegiada, y será lo más deseable que el alumno se vea absorbido por la naturaleza de la tarea, haga intentos por incrementar su propia competencia, y actúe con autonomía y no obligado. (p. 4)

Teniendo en cuenta esta última afirmación, considero de gran importancia relacionar este tipo de motivación a sus estilos de aprendizaje, los cuales les permitirán a los estudiantes del grupo desempeñarse mejor conociendo sus fortalezas y debilidades al enfrentar una tarea en actividades menos tradicionales y de más uso de la lengua.

Considero importante referirme a las precisiones que Martín, Martín y Trevilla (2009) hacen en su estudio en una organización sin ánimo de lucro en la que afirman que:

La motivación intrínseca puede desempeñar dos importantes funciones en el proceso de transmisión de conocimiento, por una parte, ser una recompensa del proceso en sí mismo y, por otra parte, promover la participación del individuo en el proceso de transmisión de conocimiento (Lucas y Ogilvie, 2006). [...] la motivación intrínseca es, por tanto, una poderosa herramienta para superar algunas de las barreras que dificultan la transmisión de conocimiento entre los individuos. En concreto, la motivación intrínseca favorece el desarrollo de grupos informales al margen de las estructuras formales, lo cual permite la

rápida resolución de problemas, la transferencia de las mejores prácticas y el desarrollo de habilidades profesionales al compartir experiencias y conocimiento tácito (Wenger y Snyder, 2000). Igualmente, la motivación intrínseca puede ayudar a lograr el necesario equilibrio entre competición y colaboración entre los individuos, puesto que favorece un ambiente de mayor cooperación –con la mayor transmisión de conocimiento que conlleva- y reduce la competencia excesiva que dificulta el aprendizaje (Kofman y Senge, 1993). Además, la motivación intrínseca permite crear un adecuado ambiente laboral que facilita la comunicación, tanto formal como informal, lo que redundará en una mayor transmisión y adquisición de nuevo conocimiento y en el desarrollo de comportamientos que apalancan el aprendizaje (Slater y Narver, 1995). Asimismo, la motivación intrínseca ayuda a lograr el consenso en las decisiones, lo que da lugar a una mayor implicación de los diversos grupos de trabajadores (Walsh, 1995). (p. 191-192)

Es de resaltar que en esta propuesta de motivación intrínseca los autores reconocen las bondades en las relaciones interpersonales y de competencia que podrían generarse, en mi opinión, al interior del aula, y cómo la motivación intrínseca se relaciona con un tipo de trabajo más cooperativo, sano y de conocimiento.

### **3.3. Estilos de aprendizaje**

Cada estudiante de los 18 que componen la clase de inglés avanzado tiene estilos de aprendizaje diferentes los cuales influyen sus desempeños y la clase en sí misma. Los estilos de aprendizaje son según Keefe (1988) “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes pueden interaccionar y responder a los ambientes de aprendizaje” (en Coloma et al, 2000, p. 71)

Como afirman De Moya et al, (2009):

el término ‘estilo de aprendizaje’ hace referencia al método o conjunto de estrategias que utiliza cada persona cuando quiere aprender algo. Aunque las estrategias concretas que se emplean varían en función de lo que se quiera aprender, cada persona tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar unidas a unas determinadas maneras de aprender, constituyen los diferentes estilos de aprendizajes. (p. 3)

En el aula de clase, se encuentran en diferente proporción diferentes estilos de aprendizaje. Dentro de las diversas teorías que se proponen, hago el intento de retomar la propuesta por Kolb en la que se hace una distinción de los estilos a partir de la forma en que se aborda la información. Algunos estudiantes son “activos, de mente abierta y entusiasta” (Coloma et al, 2000, p. 74) listos para cada actividad propuesta, son fáciles de motivar en mi opinión; otros estudiantes son reflexivos, “más bien se orienta a la receptividad, al análisis de datos, la observación, mostrando mucha cautela y prudencia en sus interpretaciones.” (Coloma et al, 2000, p. 74) Otros estudiantes son los teóricos tienden a ser perfeccionistas, buscando coherencia, síntesis y profundidad en sus propuestas, que les permita sistematizar sus ideas.” (Coloma et al, 2000, p. 74) Y por último, “los pragmáticos, generalmente buscan el sentido positivo de la información, mostrándose muy prácticos; por ello tienen facilidad para resolver problemas concretos.” (Coloma et al, 2000, p. 74)

Para efectos de profundizar en los estilos de aprendizaje, incluyo los rasgos característicos que propone Navarro (2001) en su investigación y cuestionario, para ampliar la información a tener en cuenta a la hora de diseñar las clases y actividades.

Knowles (1982, citado en Navarro, 2001, p. 568), propone en los que también se utilizan la mayoría de los rasgos señalados por Richards y Lockhart.

### **Concrete learning style**

Learners with a concrete learning style use active and direct means of taking in and processing information. They are interested in information that has immediate value. They are curious, spontaneous, and willing to take risks. They like variety and a constant change of pace. They dislike routine learning and written work, and verbal or visual experiences. They like to be entertained, and like to be physically involved in learning.

### **Analytical learning style**

Learners with an analytical style are independent, like to solve problems, and enjoy tracking down ideas and developing principles on their own. Such learners prefer a logical, systematic presentation of new learning material with opportunities for learners to follow up on their own. Analytical learners are serious, push themselves hard, and are vulnerable to failure.

### **Communicative learning style**

Learners with a communicative learning style prefer a social approach to learning. They need personal feedback and interaction, and learn well from discussion and group activities. They thrive in a democratically run class.

### **Authority-oriented learning style**

Learners with an authority-oriented style are said to be responsible and dependable. They like and need structure and sequential progression. They relate well to a traditional classroom. They prefer the teacher as an authority figure. They like to have clear instructions and to know exactly what they are doing; they are not comfortable with consensus-building discussion.

Christine O'Leary-Rockey (2000, en Navarro, 2001, p. 569), clasifica a los estudiantes en: "audial", "visual" y "manual". O'Leary-Rockey hace los siguientes comentarios sobre cada uno de estos tres tipos:

#### **Audial learners**

Audial learners often don't take notes in class because they remember everything that the prof says. They can carry on an intelligent conversation and learn a great deal from a good conversation. But books? Here's where their attention may wane, may be difficult and they find themselves reading and rereading the same material.

#### **Visual learners**

Visual learners thrive on books and often take meticulous notes, but don't retain spoken information unless they jot it down. They can often discuss the subject matter fluidly, but may prefer not to think about more difficult concepts or ideas before they've worked through it on paper. A visual learner will generally remember what they've learned, but may get bored or have trouble following a conversation if it gets too involved or too long.

#### **Manual learners**

Face it, some of us don't get it if we don't DO it. Hands-on is the only way to retain some things for you, and studying pure theory can seem impractical. But this is graduate school How can you survive if you don't read?

Por lo cual, es muy importante ahondar en el reconocimiento de tales estilos de aprendizaje de tal forma que se pueda tener un perfil de aprendizaje que permite, como proponen Lozano y Tijerina, (2013, p. 20), “identificar las preferencias personales a la hora de organizar una actividad, planear estrategias para solucionar problemas cotidianos y transferir los conocimientos a otras situaciones similares”, con el fin de que pueda orientarse el diseño de actividades de clase a fortalecer tales características de los estudiantes.

Según afirman De Moya et al (2009, p. 4) “Las Teorías de los Estilos de Aprendizaje han confirmado la diversidad entre los individuos y proponen un medio para mejorar el aprendizaje a través de la conciencia personal del docente y del discente, de las peculiaridades diferenciales (es decir, de los Estilos Personales de Aprendizaje). Esto supone que hay una diversidad en la forma de aprender de cada persona. Para esto, es indispensable como afirma Emst-Slavit (2001, p. 321), tener la capacidad de “comprender y aceptar las diferencias individuales, valorar los talentos de todos y cada uno de los alumnos, y conocer y respetar la diversidad.”

Lo anterior implica que dentro de la clase de inglés se requiere realizar una presentación de las temáticas lo más incluyente, de tal forma que cada estudiante pueda tener puntos de encuentro con la asignatura lo cual facilitará un poco más su asertividad en clase, mejorando su experiencia, motivación y desempeño en inglés.

Estoy en total acuerdo con Emst-Slavit (2001) al proponer que:

Docentes y escuelas tienen como rol fundamental el de ayudar a todos los niños a ser buenos estudiantes y miembros productivos de la sociedad. [...] Como educadores, podemos ayudar a todos nuestros estudiantes a desarrollar y mejorar su inteligencia si les enseñamos a conocer y utilizar tanto sus fortalezas como la manera de superar sus debilidades. (p. 330)

Como profesora estoy convencida que debo ayudar a mis estudiantes “a conocer y mejorar sus propios estilos de aprendizaje, lo que le permitirá (al alumno), entre otras cosas, saber cómo:

- Controlar su propio aprendizaje - Diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como estudiante –
- Describir su estilo o estilos de aprendizajes

- Conocer en qué condiciones aprende mejor
- Cómo aprender de la experiencia de cada día, flexibilizándose ante las que son nuevas
- Cómo superar las dificultades que se le presentan en su proceso de aprendizaje
- Admitir que no se tienen todas las respuestas, y estar dispuestos a indagar, probar y crear nuevas combinaciones. (De Moya et al, 2009, p. 5)

Cuando de estudiantes jóvenes y adultos se trata, se observa que tras acompañarlos en la concienciación de sus estilos de aprendizaje y en la visualización de posibilidades y ventajas de su optimización, especialmente se implican con entusiasmo en la búsqueda de alternativas de superación y promueven actividades tendientes a multiplicar la experiencia con sus pares (Rodríguez, 2010, en Rodríguez y Vásquez, 2013, p. 23)

Por ende, es necesario hacer ajustes en la práctica pedagógica que permita trazar estrategias de enseñanza que logren conducir a los estudiantes a fortalecer o reestructurar sus estilos de aprendizaje, sean dominantes o no, de tal forma que como afirman Rodríguez et al (2013),

Las estrategias de enseñanza deben conectar, movilizar y activar los esquemas de conocimiento previo de los alumnos forzando adecuadamente su reestructuración. [...] Se debe apuntar a lo que el aprendiz aún no domina suficientemente; exigiéndole un esfuerzo de comprensión y actuación. La retroalimentación permanente es el soporte intelectual y emocional imprescindible para que el estudiante se anime tanto a optimizar su estilo de aprendizaje preferido como a enriquecerlo con la incorporación de acciones y comportamientos característicos de los otros estilos combinados. Toda la organización y planificación de la tarea se entiende como facilitación pedagógica; un ajuste que supone retos abordables; en el sentido de que se pueda afrontarlos gracias a la combinación de las propias posibilidades y de los apoyos recibidos. (p. 23)

Sin embargo, el fin de educar no compete exclusivamente a la escuela o a los profesores, es también de gran importancia lograr un trabajo compartido con los padres de familia. En la clase de inglés avanzado, se ha logrado establecer que aunque los padres reconocen en sus hijos capacidades para el idioma, algunos de ellos dejan a cursos o el colegio la idea de enseñanza-

aprendizaje sin darse cuenta que su actitud frente al idioma y al proceso escolar de su hijo también es un factor que determina su motivación por aprender.

Por lo tanto, la enseñanza-aprendizaje está influenciada por diversos aspectos propios de quien enseña y de quien es enseñado, aspectos que van desde lo intelectual hasta lo afectivo. Es necesario, tener siempre en mente que para el aprendizaje del inglés se requiere que haya un intercambio social, como afirman Coloma et al (2000, p. 70) “el aprendizaje y el desarrollo son posibles en la medida que hay intercambio de opiniones y pareceres; por ello se valora la opinión, la reflexión y la argumentación.” El interés por aprender un idioma está influenciado tanto por la experiencia que se tiene de la lengua materna, el español, como de la presencia de la cultura del idioma a aprender.

Por lo tanto, como profesora de inglés debo de una parte ocuparme de los aspectos de la “competencia organizativa (gramática y texto) y de la competencia pragmática (uso apropiado de la lengua)” (MEN. 1999, p. 25), propias del inglés, y además recordar el carácter humanístico que reconoce al individuo como un sujeto lleno de experiencias y capacidades para construir su propio conocimiento, el cual tiene un nivel de desarrollo (madurez), motivaciones, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, contexto social y familiar, entre otros aspectos para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, se requiere una “práctica educativa reflexiva [...] indispensable para co-construir, en colaboración con estudiantes y colegas la educación de excelencia y pertinencia a la que aspiramos” (Rodríguez, 1999, p. 487) Además, para el entendimiento del inglés mis estudiantes requieren ser conscientes de la importancia de:

1. La práctica es básica para aprender, [...] puesto que el aprendizaje supone actividad del aprendiz. (Coloma et al, 1999, p. 69)
2. Que el aprendizaje debe ser dialógico y cooperativo, sólo se produce cuando se compromete a la persona (Coloma et al, 1999, p. 67); es decir, cuando existe una verdadera motivación.

3. Conocer sus estilos de aprendizaje para lograr mayor crecimiento personal (Coloma et al, 1999, p. 70) al fortalecer aquellos estilos que no le son tan sobresalientes, de tal forma que pueda ampliar el espectro de situaciones de aprendizaje a las que está expuesto. Requiere “mejorar los estilos de aprendizaje para aprender a aprender.” (Coloma et al, 1999, p. 75)

4. Conocer lo que el docente desea que aprenda y cómo aprender. Además, qué procesos necesita desarrollar para dicho contenido. Como señala Rodríguez (1999, p. 487) “Es importante que el estudiante y la estudiante conozcan qué construir, cómo van a hacerlo y con qué propósito.”

5. Tener conocimiento de la importancia de las interacciones y la influencia del medio y la cultura, puesto que aprender otro idioma es lograr o acercarse a un desarrollo intercultural (MEN, 1999, p. 17).

6. La evaluación va más allá de pensar en la medición del conocimiento, se orienta a que el profesor, en palabras de Rodríguez (1999), “conozca si se logró sus objetivos y, si no lo hizo, que se concentre en analizar las razones. Este análisis debe necesariamente incluir al educando. En este sentido la evaluación de los objetivos educativos, del proceso enseñanza-aprendizaje y de sus resultados se toma en uno continuo y compartido. Este tipo de evaluación ayuda a clarificar los significados que se pretenden construir y su sentido en el contexto de la cotidianidad del estudiante.” (p. 487)

De acuerdo con el PEI del colegio, se busca integrar las habilidades de aprendizaje como un todo en el cual éstas funcionan como partes que se interrelacionan y funcionan conjuntamente para lograr el mejoramiento de la competencia comunicativa en la lengua extranjera. Esto, teniendo en cuenta que, la lengua extranjera usa las distintas habilidades de forma alternada y paralela para reforzar la función comunicativa de la misma en un contexto definido.

## 4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

### 4.1. La investigación acción educativa

Como docentes, en nuestra labor se nos presentan varias situaciones problemáticas y recurrentes que hacen que iniciemos un proceso de reflexión, análisis y búsqueda de soluciones. De manera permanente enfrentamos ese proceso en el aula, convirtiendo nuestro quehacer más allá de lo disciplinar. Esto es, nos convertimos en investigadores en el aula sin siquiera tener conciencia de ello. Por eso, para lograr un mejoramiento profesional, personal y como docentes, es importante acercarnos al proceso investigativo y a la sistematización de ello, pues en la medida en que logramos compartir saberes, redefinir estrategias, transformar el aula podremos lograr impactar en nuestros estudiantes, cumpliendo así con el fin de la educación.

Por lo anterior, ha sido necesario acudir a la investigación acción que tiene por objeto la transformación de una realidad educativa directamente por el docente como investigador, en cuyo caso se pretende la modificación de la situación problema a partir de la “reflexión autocrítica y la evaluación de resultados.” (Parra, 2002, p. 2)

La investigación-acción tiene sus inicios en la segunda guerra mundial en la que el psicólogo Kurt “Lewin lo utilizó para designar el método de varios de sus trabajos de intervención comunitaria”. (Parra, 2002, p. 2) Lewin pretendía, como menciona Parra (2002, p. 2), “mejorar la situación estudiada, y hacerlo precisamente mientras era investigada. Esto supone la necesidad de actuar, de intervenir activamente en la comunidad, de probar soluciones y observar los resultados”.

Como afirma Bausela,

Lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. (p.1)

Con la investigación-acción como metodología de trabajo, me propuse establecer una ruta de acción a partir de una situación cotidiana de clase, en este caso la necesidad de mejorar la motivación en mis estudiantes y mi propio quehacer, a partir del conocimiento de sus estilos de aprendizaje. En la ruta propuesta, el principal investigador es el docente quien requiere conocer, reflexionarse en su labor pedagógica a partir de la cual puede planearse y repensarse tantas veces como sea posible.

Este proyecto tiene como fin hacer un tipo de investigación descriptiva que refiere la situación de clase en la que la motivación frente a la clase de inglés y la clase misma, pueden verse mediada por los estilos de aprendizaje, teniendo en cuenta la identificación de los mismos y la práctica de los menos frecuentes.

#### **4.2. Características de la investigación acción.**

En esta forma de investigación no hay verdades absolutas sino construcciones particulares según los ambientes, los docentes, las situaciones, en palabras de Restrepo “el objetivo de la I-A-E es la transformación de la práctica a través de la construcción de saber pedagógico individual. No se trata de construir teoría general” (p.7).

Además, como docente hice parte activa de la investigación trabajando en equipo por así decirlo, con mis pares de manera especial con el profesor titular, los estudiantes de séptimo y las directivas. Se ofrece a través de este tipo de investigación la oportunidad de hacer equipo en pro de buscar la mejor solución para la falta de motivación en la clase de inglés, siendo la profesora el motor pero tomando como base real sus estudiantes y el fin mismo de la educación, formar seres humanos capaces de ser en el aula y fuera de ella.

1. Analiza una situación o acción humana susceptible de mejora: la motivación de mis estudiantes.

2. Implica la comprensión de la situación del problema, la revisión teórica y la propuesta de acción de mejora que suele llevarse en forma cíclica a partir de la reflexión crítica permanente.

3. “El primer investigador es el profesor” (Parra, 2002, p. 10), sin embargo, pueden existir otros investigadores que aportan al proceso.

### **4.3. Aplicación.**

Como afirma Suárez (2002, p. 44) “la i-a se organiza temporalmente a través de una espiral de ciclos de investigación, utilizando en cada ciclo las fases generales de planificación, acción y reflexión.” Sin embargo, es necesario referirse a las anteriores fases de manera más amplia, puesto que en el proceso existen pasos adicionales como menciona Bausela “la investigación acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión - evaluación”. En palabras de Restrepo:

El maestro observa el universo de su práctica pedagógica y descubre las manchas que le impiden ser más efectivo en su enseñanza, consigna por escrito tales observaciones y críticas, ensaya y valida sistemáticamente sus propuestas de transformación y genera saber pedagógico.  
(p. 8)

Por ello, en mi proyecto de investigación inicio con la observación y el diagnóstico del problema motivacional de mis estudiantes y cómo desde mi propia idea general de acción busco ser más efectiva en clase, motivar a mis estudiantes a partir del conocimiento de sus estilos de aprendizaje y generar ese “saber pedagógico” (Restrepo, p. 8) que puedo compartir con mis colegas y con el que se pueden beneficiar otros estudiantes.

El ejercicio de la reflexión constante ha sido el primer paso en el proyecto, a partir de la observación de mi quehacer como profesora de básica y media. En este ejercicio de reflexión, encontré mi primer obstáculo, puesto que la idea de pensar un proyecto que parte de mi situación de aula pero que cuento desde mi punto de vista fue un reto. En mi vida académica a la fecha

tuve experiencia de procesos investigativos con una orientación diferente y fue un poco extraño pensar en la investigación teniendo en cuenta mi propio yo.

**4.3.1. Planeación.** Luego de haber entendido este proceso de autocrítica y de poder iniciar el trabajo de investigación, fui comprendiendo la importancia de referirme en el informe a mi sentir, a las experiencias vividas y a las opiniones de cada uno de los estudiantes con los que fui trabajando. En ese proceso de buscar el aspecto a analizar, esa situación que me hacía sentir incómoda de alguna manera, fue la falta de motivación de mis estudiantes. Realmente sentí que la clase era algo automático y que, por ende, no estaba logrando el cometido de construir saber con mis niños.

Por ello, a partir de una asignatura de la Especialización el proyecto fue tomando forma y llegué a la idea de lograr motivar a mis estudiantes a partir del conocimiento de sus estilos de aprendizaje y que eso redunde en una mejor clase. Pretendo poder hacer un análisis de los estilos de aprendizaje individualizados pero por cuestiones de fin del año escolar, pienso en un plan de acción grupal que me permite trabajar sobre la motivación y los estilos preferentes del grupo.

Luego del establecimiento de la situación problema (diagnóstico) realizo una propuesta de acción (planificación) en la que se dispone un plan a partir del cual propongo estrategias de mejora de la situación, teniendo en cuenta no sólo mis ideas sino la revisión bibliográfica que da soporte a la investigación.

**4.3.2. Acción.** En esta etapa, aparece una primera situación difícil puesto que mi asignación académica con el grupo de trabajo fue cambiada por cuestiones administrativas al dar inicio a otro año escolar. Al enterarme y luego de hacer varios intentos de cambio, tengo que remitirme a mi compañero de área quien gentilmente accede a cederme un bloque de hora y media de los dos asignados al curso. Pongo en marcha esa primera estrategia, empiezo por los permisos y la socialización del proyecto. Aunque logro los permisos de mis estudiantes, no tengo en cuenta haber dejado por escrito el consentimiento del Director, quien por diversas razones se retiró de la institución.

De esta manera, pongo en marcha el plan de acción, es decir, establezco estrategias de mejoramiento que se desglosan en actividades. A partir del desarrollo de cada estrategia se realiza de manera permanente, constante y juiciosa la observación, el análisis y reflexión de cada una.

Al inicio, aunque hubo una buena actitud por parte de los niños, del profesor y mías, comienzan a aparecer algunas situaciones en términos del cumplimiento. Por ello, en el camino tengo que ir re-adaptando la segunda actividad que había propuesto. Ya en ella, evito dejar tareas desde el inicio, sobretodo actividades que habían sido usuales en la fase de diagnóstico y que ya por experiencia con los niños, no me habían dado resultado.

**4.3.3. Reflexión-Evaluación.** El proceso de reflexión y evaluación determina el éxito o fracaso de las estrategias propuestas y es el punto de partida a posibles mejoras de transformación de la situación en análisis. Un ejemplo de lo anterior sucede en la fase de diagnóstico en la que debo repensar el proyecto de un trabajo sobre motivación en la enseñanza del inglés a un trabajo donde la motivación es o no afectada por el conocimiento de los estilos de aprendizaje de mis estudiantes durante la clase de inglés, y si ello también afecta o no mi clase.

Otro ejemplo de posibles mejoras es que a partir de lo que encuentro en los cuestionarios diagnósticos, y atendiendo que desde el momento de la aplicación de los anteriores cuestionarios ya había pasado algunos meses, los estudiantes habían cambiado de grado, considero importante buscar, de una parte, la actualización de la información y, de otra, constatar la información que me ha de servir como base para pensar en una segunda estrategia de acción, donde como refiere “Rincón y Rincón (2000) en general, el planteamiento de un proceso de mejora en el ámbito educativo suele basarse en la actuación de equipos docentes que se constituyen en grupos de revisión y mejora y revisiones sucesivas.” (citado en Bausela, p. 5)

De esta forma, al considerar las posibles estrategias a partir del diálogo de mi experiencia con el grupo, concluyo las estrategias dos y tres; la estrategia dos permite la práctica a partir de los estilos de aprendizaje preferentes y, la estrategia tres, trabajar en los estilos no preferentes

encontrados en el cuestionario aplicado al inicio sobre Estilos de aprendizaje propuesto por Navarro (2001, p. 568).

En la entrevista sobre triangulación de la Dra. Marina Camargo Abello, (2015) Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, encuentro que la triangulación puede hacerse sobre la revisión teórica, los instrumentos, pero además, en diferentes momentos de un proceso; por lo cual decido que observar los estilos de aprendizaje en tres momentos, puede ayudarme a corroborar su seguimiento y la triangulación de la información encontrada al inicio.

#### **4.4. Reflexión**

En el proceso de la investigación-acción en el aula, el profesor se posiciona como un educador reflexivo y activo quien es capaz de liderar los procesos de mejoramiento de su aula e incluso de su institución, a partir de la observación, la reflexión permanente y el trabajo en equipo.

La investigación en el aula permite a los docentes un empoderamiento de su labor en el cual los beneficios son amplios para sus estudiantes quienes, en mi caso, han sido tenidos en cuenta siendo quienes tienen una mayor conciencia de su aprendizaje, sus estilos de aprendizaje, su motivación y de las actividades que realizan como una forma de mejora de su saber.

Para mí, como profesora, ha significado una conciencia con respecto a la importancia de un mayor conocimiento de mis estudiantes, yendo más allá de solo atender a sus gustos e intereses; también a sus capacidades, motivación y estilos de aprendizaje, para que a partir de ellos pueda proponer una clase más incluyente. De otra parte, tener conciencia de esas necesidades hizo que aumentara mi conocimiento profesional y pedagógico, tuviera mayor sintonía con mis estudiantes y lograra un trabajo más dialogado con mis compañeros de área, en especial con el profesor que me cedió una de sus clases.

## **4.5. Instrumentos de recolección de la información.**

La recolección de información se efectúa utilizando diversos instrumentos de recolección que permiten identificar tendencias, intereses y reacciones que no siempre son medibles por cuanto es un estudio cualitativo descriptivo; por ello se utiliza como instrumento principal la observación participante, el diario del profesor, los cuestionarios, las grabaciones de audio y video, y algunas entrevistas a los estudiantes.

### **4.5.1. La observación participante.**

Teniendo en cuenta que la observación participante permite estar atento a los diferentes aspectos de la situación analizar, proporciona la posibilidad de adentrarse en el diario vivir. En mi caso particular, la observación participante fue un ejercicio permanente acompañado de la reflexión constante para observar algunas actitudes, expresiones e incluso la mirada introspectiva de mi propio quehacer, a partir del cual seguí en el trabajo del diario.

Para poder iniciar en el diagnóstico se hizo necesario observar actitudes y comportamientos que se fueron dando en clase, y a la vez ir dialogando con la profesora del año anterior sobre los estudiantes que observaba con actitudes poco dispuestas a la clase. Así mismo, también al proponer las actividades estuve atenta a las respuestas verbales y no verbales de mis estudiantes, y por supuesto a mis actitudes antes, durante y después de las clases.

En la recolección de información realizada en el año 2015, con el grupo de Séptimo avanzado fue necesario el empleo otras opciones de observación indirecta como las grabaciones para poder ampliar el espectro de posibilidades en la observación de respuestas verbales y no verbales, así como la forma de trabajo individual, grupal, activa o pasiva, entre otras.

### **4.5.2. El diario.**

En el diario se debe “transmitir la sensación de estar participando en” (Blandez, 1996, p. 76) los hechos descritos. Dichas narraciones deben contener “observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis y explicaciones” (Blandez, 1996, p. 76) personales.

Decidí trabajar el diario personal puesto que me permite no sólo ir reconstruyendo las situaciones sino ir reflexionando ante cada situación; el diario se constituyó en mi compañero y mi interlocutor principal. La parte escrita de mi conciencia docente, en él me fui refiriéndome a la descripción de mis clases, mis preguntas y algunas ideas que iban surgiendo de la clase. Al inicio el ejercicio traté de llevarlo a partir de un diario virtual, sin embargo por las condiciones institucionales preferí llevarlo en papel y escrito a mano como se observa en el Apéndice 10.

A veces al salir de clase, en otras oportunidades dentro de ella, pero siempre procurando tomar nota de los eventos, actitudes y/o comentarios de los estudiantes a partir de frases, etapas o simples palabras, para luego reconstruir las oportunidades de trabajo que tuve con mis estudiantes.

En el diario relato los aspectos cotidianos, a partir de los relatos me pregunto algunas preguntas sobre aquellas que considero importantes para este proyecto, por ejemplo el día del conversatorio, agosto 22 de 2014, escribo:

*Al llegar a clase, luego de tomar asistencia les digo que la Coordinación académica me llamó para informarme sobre una dificultad comentada en la entrega de boletines, pues parece que algunos padres manifestaron que les dejo mucha tarea. Por ello, les hablo de lo importante de seguir los conductos regulares, en este caso que debieron haberme comentado. Al respecto, algunos de ellos se mostraron un poco apenados, pero les dije que sin problema podríamos hablar.*

*Al respecto una estudiante manifiesta que “Profe es que tú nos dejas muchas tareas... la del martes estaba muy larga, yo casi no termino...” (Estudiante 2, 2014)*

*Al respecto me sentí un poco extrañada, pensé ¿qué puedo hacer para demostrarles que se equivocaron... que eso no era así? ¡y yo creyendo que todo estaba bien...!, en ese momento otros estudiantes se veían confundidos, por ello les hice unas claridades sobre las tareas pues se suelen usar como forma de preparación, extensión o práctica de la clase... les recuerdo que la extensión de una tarea puede corresponder a los días que se tienen para hacerla... Ah, por cierto, la tarea del martes fue una tarea extensa de un día para otro debido*

*a una modificación que realizó el colegio en el horario... ¡Esa es una excepción!, Normalmente, les he dado el tiempo suficiente para hacerla.*

De esta manera seguí registrando las situaciones importantes, las clases que podrían ser significativas para mi proyecto. Además, al revisar el diario iba encontrando aspectos que podrían servir para fortalecer la reflexión con mis estudiantes sobre su trabajo y mi clase.

Aunque es necesario referirme a que en la etapa de cese de actividades, debido a que hacía parte de la movilización de trabajadores de la UN, fue necesario interrumpir el ejercicio de mis actividades. Aunque tomé nota de algunos aspectos relacionados con el cese para tener en cuenta las fechas ya programadas con el grupo y cómo eso afectaría la planeación de la clase. Por ello, el diario me sirvió como punto de partida para replantear mi proceso de clase y de aplicación de las estrategias de investigación.

#### **4.5.3. Grabaciones de Video o Audio.**

Son una herramienta fundamental que nos ayuda a visualizar o escuchar cuantas veces queramos el escenario de la acción, pudiéndolo analizar con más detenimiento. (Blandez, 1996, p. 76) Aunque al inicio fue incómodo para los estudiantes, realicé grabaciones de video y audio con el fin de observar reacciones de actitudes, gestos, y otros aspectos que me ayudaran a hacer seguimiento a las acciones realizadas en el proyecto. Así como, para poder retomar situaciones específicas necesarias para saber o no que las estrategias eran las apropiadas, o si ellas podrían funcionar.

#### **4.5.4. Fotografías.**

Fueron una ayuda para explicar algunas situaciones vividas en el proceso a través de las imágenes. Así mismo, son un registro visual de la respuesta que mis estudiantes tuvieron en varios momentos frente a actividades realizadas en el proyecto, en varias de ellas pude observar sus gestos, reacciones, además de tener una ayuda visual para reconstruir algunos momentos de clase.

#### **4.5.5. Entrevistas.**

Se definen como una conversación que se mantiene entre dos o más personas donde uno es el entrevistador, quien busca conocer las impresiones, ideas o reacciones frente a un suceso en particular o una situación analizar.

Las entrevistas a mis estudiantes las escogí al darme cuenta que los cuestionarios o la observación no me permitirían escuchar en profundidad a mis estudiantes, por ello se convirtieron en una ayuda notable para contrastar la aplicación de las actividades según los estilos de aprendizaje, y la motivación frente a esas propuestas. En algunos casos lo observado en otros instrumentos fue preguntado a algunos estudiantes para corroborar lo encontrado en mi observación de clase, la revisión en video.

Por ejemplo, en la estrategia dos al realizar las actividades de audio, la entrevista a algunos estudiantes me permitió corroborar el interés que estas actividades de canciones provocaban en ellos, además que en algunos casos era para ellos un reto de comprensión, vocabulario y diálogo con los pares, según afirma una de las estudiantes encuestadas donde se le preguntó si esta actividad era interesante, si le gustaba y si creía que en ella había logrado trabajar y aprender, la estudiante refiere que “me gustó la actividad, me gusta la música y eso hace que le ponga más atención al trabajo de clase, además me gusta cantar...”

#### **4.5.6. Cuestionarios.**

Son una serie de preguntas escritos que intentan obtener información sobre la opinión de las personas acerca de un tema. Los cuestionarios se constituyeron en una pieza fundamental del proceso puesto que a partir de ellos pude empezar a identificar los aspectos de motivación y estilos de aprendizaje que quería indagar (Apéndice 4 y posteriores). Al inicio encontré cierta dificultad en su uso puesto que los estudiantes se mostraban poco dispuestos, pero al ir trabajando con ellos e irles dando información del trabajo realizado, varios de ellos lograron sentirse a gusto.

Los cuestionarios encontrados en la búsqueda bibliográfica sobre los estilos de aprendizaje en inglés (Navarro, 2001) me permitieron referirme a mi disciplina y lograron darme

luz para analizar los estilos predominantes de mis estudiantes, esto con el ánimo de rediseñar las clases a partir de los estilos de mis estudiantes y que ello, redundara en una mejor actitud, motivación y trabajo en clase.

#### **4.6. Equipo de trabajo**

Aunque el proyecto de trabajo está establecido para ser un trabajo individual, considero que fue de valor notable, de una parte la disposición y el análisis de la tutora de investigación quien en compañía de la Especialización, a través de la estructura en plataforma, fueron aportando para llevar la secuencia de trabajo; de otra parte, establezco un trabajo de diálogo con mis compañeros de área, con quienes de manera semanal teníamos conversaciones sobre mi forma de trabajo, el proyecto o algunas de las actividades propuestas, las cuales iban alimentando mi propuesta, bien para nutrirla o bien para modificarla. Pero, con quien logré trabajar en conjunto al inicio fue un profesor del área, quien tenía el grupo de 7° avanzado asignado por horario, que me facilitó no sólo su clase sino además dialogó conmigo al respecto de los trabajos realizados por él durante su clase, negociamos temáticas y compartimos experiencias, lo cual hizo enriquecedora la forma de trabajo.

#### **4.7. Reflexión personal.**

En la selección y aplicación de instrumentos encontré varias situaciones que considero son convenientes a resaltar. De primera mano, la observación participante y el diario fueron la base de mi trabajo personal, en muchas ocasiones la escritura del diario se veía interrumpida, además el hecho de ser la docente en la fase diagnóstica hacía que se me facilita la toma de algunos apuntes que posteriormente ampliaba y como la clase era permanente mantenía la continuidad propia de trabajo.

Por lo contrario, al ser una profesora en el aula que no tenía asignada la clase tuve algunas dificultades para desarrollar el diario de manera sistemática ya que solo podía en hora de clase anotar los eventos generales y luego cuando tuviera un tiempo para retomar el diario entraba a reflexionar y en las primeras clases en especial, era un poco complejo el análisis pues

no alcanzaba a retomar aspectos de clase por varias razones, es por ello que introduzco el uso casi permanente de grabaciones que me permitían recordar, analizar, reflexionar y evaluar varios aspectos de motivación, de intereses, de reacciones que en la escritura del diario quedaban entre líneas.

Para el buen manejo de los instrumentos es necesario como profesor desarrollar una disciplina personal que permita no solo aplicar los instrumentos sino además, retomarlos en varias ocasiones, reflexionar sobre ellos, su aplicabilidad y su pertinencia.

En mi caso particular, había pensado en llevar a cabo un diario de los estudiantes y cuestionarios abiertos, sin embargo por la misma condición de no ser titular tuve dificultades pues los estudiantes olvidaban realizar sus diarios o simplemente encontraban tediosos los cuestionarios propuestos con preguntas abiertas sobre las actividades presentadas en clase.

Así que, la observación, análisis, reflexión y evaluación propios de la investigación acción no solo son aplicables al desarrollo del proyecto investigativo sino a cada uno de los aspectos que en él intervienen como en la definición de los instrumentos de recolección de datos.

## **5. IDEA GENERAL DE MEJORA**

Como docente de inglés pretendo encontrar a través de la metodología de investigación en el aula, el conocimiento de los estilos de aprendizaje de mis estudiantes y ayudarles a su autoconocimiento de sus estilos con el fin de fortalecer la motivación en la clase de inglés de nivel avanzado del grado séptimo, y que esto redunde en una clase más efectiva para todos.

Para empezar el plan de acción, inicio con la socialización del proyecto con los estudiantes haciéndoles reflexionar de la importancia que auto-conocer sus estilos de aprendizaje puede ser una ventaja a aprovechar en esta etapa escolar, con el ánimo de tener “conciencia [...] de las peculiaridades diferenciales (es decir, de los Estilos Personales de Aprendizaje)” (De Moya et al, 2009, p.4) con el ánimo de hacer los ajustes pertinentes en mi trabajo de aula.

Luego, la segunda estrategia busca identificar y practicar sus estilos y a través de varias actividades relacionadas con esos estilos, que los estudiantes puedan reconocer la mejor manera de abordar las actividades.

Finalmente, hago una transición entre esas actividades más cómodas por sus estilos propios a las actividades que menos aparecen en el grupo, esto con el ánimo de permitirles a mis estudiantes enfrentarse a situaciones de aprendizaje menos cómodas que podrán enfrentar no sólo en la clase de inglés sino en otras clases y que deben tener no sólo la conciencia de importancia de las mismas, sino la estrategia para abordarlas de la mejor manera; la idea es siempre partir de la reflexión conjunta con los estudiantes y con objetivos claros de trabajo puesto que “el aprendizaje y el desarrollo son posibles en la medida que hay intercambio de opiniones y pareceres; por ello se valora la opinión, la reflexión y la argumentación.” (Coloma et al, 2000, p. 7)

## **6. PLAN DE ACCIÓN**

Luego de establecer la importancia de la motivación intrínseca y los estilos de aprendizaje, es indispensable reconocer que el establecimiento de un plan de acción me ha generado grandes dificultades debido a que me tomó mucho tiempo comprender el tipo de investigación a realizar en la Universidad puesto que siempre debía partir de mi propio punto de vista, al tener esto claro ya el tiempo que quedaba del año escolar no era suficiente.

Así que al dialogar con mi tutora de investigación logré identificar una posible forma de trabajo que me permitió definir la ejecución de las estrategias hasta el año siguiente (2015). Para ello, debía de una parte enfrentar la situación en que el director bajo el cual inicié este proyecto se retira de la institución, así que debí volver a retomar la socialización con el director encargado y solicitar nuevamente que el nuevo Coordinador académico me asignara el mismo grupo para aplicar mi trabajo.

Infortunadamente, al inicio de este año me encontré que el único grupo que me había cambiado era aquel con el que trabajaba en el proyecto. Al revisar todas las posibilidades, decidí continuar con el trabajo y tuve que solicitar a uno de mis compañeros de Inglés, que me cediera una de sus dos clases (lunes a las 10:30 o miércoles a las 7 am). Mi compañero de área sin problema me colaboró, cediéndome su clase de las 7 am los días miércoles.

Luego el 13 de abril, se inicia un cese de actividades determinado por los trabajadores de la Universidad debido a que las Directivas de la misma no habían cumplido con unos acuerdos realizados con los trabajadores en 2013, por lo que en este año 35 de los 60 profesores debíamos unirnos al cese de actividades por las condiciones laborales poco dignas con las que se no ha tratado en cuanto a contratación y pago. Luego de 24 días calendario de cese, se logró retomar las actividades de clase desde el 8 de mayo, teniendo clase con el grupo desde el miércoles 10 de mayo. A partir de las diversas novedades, decidí reconsiderar el plan propuesto en la Tabla 4.

*Tabla 4. Plan general de acción.*

<b>Fecha</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividades</b>
Noviembre de 2014 - Febrero de 2015	Socialización del proyecto con las Directivas y los estudiantes en la clase de inglés, y la transformación de la clase de inglés.	Socializar el proyecto con las Directivas.  Socializar el proyecto con los estudiantes de nivel avanzado de 7°.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Socialización con el Director del Iparm.</li> <li>2. Socialización con los estudiantes, a partir de la redefinición de la clase y la definición de estilos de aprendizaje grupal</li> </ol>
Mayo de 2015	Re-conocimiento del grupo, su motivación y estilos de aprendizaje en clase de inglés.	Reconocer la motivación y estilos de aprendizaje en el aula.  Ejercitar la motivación a través de la realización de actividades según los estilos de aprendizaje del grupo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Redefinición de Estilos de aprendizaje y la motivación frente a la clase de inglés y contraste con los hallazgos de la fase exploratoria.</li> <li>2. Práctica de actividades a partir de la experiencia de actividades referidas según los estilos de aprendizaje y motivación de los estudiantes.</li> </ol>
Junio – Julio 2 de 2015	Fortaleciendo la motivación y los estilos de aprendizaje del grupo en clase de inglés.	Diseñar y ejecutar el trabajo de clase a partir de estilos de aprendizaje del grupo y en estilos no encontrados en el grupo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo de actividades propias de los estilos encontrados.</li> <li>2. Desarrollo de actividades propias de los estilos no encontrados en el grupo. Aplicación de cuestionario de estilos de aprendizaje</li> </ol>

## 7. EJECUCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

**7. 1. Estrategia 1:** Socialización del proyecto con las Directivas y los estudiantes en la clase de inglés, y la transformación de la clase de inglés.

**Tiempo estimado:** Febrero de 2015

**Objetivo:** Dar a conocer el proyecto a los Directivos y estudiantes del grado Séptimo, nivel avanzado de inglés.

**7.1.1. Actividad 1.** Socialización del Proyecto al Director.

**Fecha:** Noviembre 26-28 de 2015, diciembre 11 de 2014

- **Aplicación y descripción:** Se presenta el problema y la idea general de trabajo al director, quien avala el desarrollo del mismo en una conversación informal. Luego del cambio de Director, al entablar conversaciones con el nuevo Director, anterior coordinador, con el fin de definir la posible carga académica del 2015, le comento que asumiré los grupos y responsabilidades que se me asignen toda vez que pudiera tener la asignación del grupo que llevaba en 2014, es decir, que yo necesitaría que se me asignara clase con 7°.

El director manifiesta que entregará la información al Coordinador Académico entrante de la institución, para efectos de asignar el grupo en la carga académica del año 2015. Sin embargo, al iniciar el año 2015 dicha asignación fue cambiada por cuestiones ajenas a la coordinación.

Por todo lo anterior, debo iniciar el proceso de reorganizar el trabajo, primero establezco un diálogo con el coordinador actual para ver la posibilidad de cambio de carga. Ante la imposibilidad, tuve que dirigirme a mi colega de área de 7°, a quien le habían asignado el grupo para, teniendo en cuenta que el horario de clase de inglés asignado a 7° avanzado, poder asumir una de las dos clases, siendo esta los miércoles de 7:00 a 8:30 am.

- Instrumentos: La socialización del proyecto con directivos y docentes se realizó principalmente a través de diálogos informales y de planeación, entre el director entrante y saliente, los coordinadores entrante y saliente, y yo.

- Evaluación: La propuesta sobre el trabajo que presenté para trabajar la motivación de mis estudiantes y sus estilos de aprendizaje fue bien recibida por el Director, quien manifestó verbalmente su interés por el trabajo a realizarse. Sin embargo, ante su retiro en Diciembre de 2014, tuve que comentarlo con el Director entrante, quien ya había sido informado del proyecto. Así que el Profesor se compromete a recomendar que me fuese asignado el grupo de 7°. Avanzado de inglés para el año siguiente. Considero que fue realmente complicado para mí el cambio de Director y Coordinador Académico, a partir de lo cual la información de mi trabajo quedó en diálogos informales, sin percatarme de la necesidad de hacer el envío de solicitud escrita a la coordinación como recordatorio de mi solicitud y garante de mi asignación de carga para el año 2015.

- Reflexión: Considero que lo más significativo de esta experiencia fue entablar el diálogo con los Directivos, obteniendo su apoyo a mi propuesta debido a que los “docentes y escuelas tienen como rol fundamental ayudar a niños a ser buenos estudiantes [...] si les enseñamos a conocer y utilizar tanto sus fortalezas como la manera de superar sus debilidades” (Ernst-Slavit, 2001, p. 330)

Además, teniendo en cuenta el cambio de Director y de Coordinador Académico y mi falta de previsión, tuve que enfrentar la no asignación del grupo para el 2015, lo cual me generó inestabilidad y sensación de desconcierto para seguir el trabajo en el proyecto, puesto que el nuevo Coordinador Académico en el año 2015 olvidó la solicitud hecha por el Director entrante en el 2014, y me asignó otro grupo de secundaria en lugar del de 7°. Avanzado. Esto, en su momento, fue devastador sin embargo, me permitió compartir mi trabajo con mi colega, el profesor titular a quien fue asignado el grupo y quien me colaboró para continuar mi trabajo. Pues como señalan Rincón y Rincón (2000, en Bausela, p. 5) “en general, el planteamiento de un proceso de mejora en el ámbito

educativo suele basarse en la actuación de equipos docentes que se constituyen en grupos de revisión y mejora y revisiones sucesivas.”

Aun así, por cuestiones de asignación de Consejo Académico y otras situaciones de la clase del profesor titular, la no asignación ha hecho que el proyecto vaya más lento puesto que las clases logradas suceden cada 8 días.

**7.1.2. Actividad 2.** Socialización con los estudiantes, a partir de la redefinición de la clase y la definición de estilos de aprendizaje grupal.

**Fecha:** Febrero 4, 11 de 2015

**Objetivo:** Dar a conocer a los estudiantes del curso 7° avanzado de inglés los resultados de la fase inicial, y presentarles la propuesta de trabajo que se adelanta a través de la metodología de la investigación acción en el aula, para el trabajo en la motivación frente a la clase a partir de los estilos de aprendizaje.

- **Aplicación y descripción:** “El día 4 de febrero el profesor titular de inglés del grupo 7°. Avanzado, me permite el ingreso a la parte final de su clase para juntamente conmigo dialogar con los estudiantes, de tal forma que él pudiera constatar el interés de los estudiantes en mantener su participación en el proyecto que yo les había comentado el año anterior.” Luego, de que los estudiantes le mostraran su intención de seguir trabajando, le comenté a los estudiantes que los días miércoles el grupo trabajaría conmigo y los lunes con él, y que si era necesario, él usaría las dos clases a partir del trabajo a realizar. Ese día, el profesor me comenta que en el grupo hay 17 estudiantes debido a que se hicieron unos cambios de nivel de un par de estudiantes.

El día 11 de febrero, luego de un saludo cordial con los estudiantes, les hago la presentación de las generalidades del proyecto, retomando pasadas conversaciones al respecto de la motivación, los estilos de aprendizaje y las ventajas que en mi opinión, les podría proporcionar participar en el proyecto. Al finalizar la presentación al grupo de los resultados obtenidos en la fase inicial, a partir del análisis de necesidades (Apéndice 2) y

cuestionario en estilos de aprendizaje (Apéndice 3-4), también les comento el posible plan de acción que a la fecha había diseñado, refiriendo las actividades a realizar, las cuales estaban más centradas en aspectos curriculares.



*Figura 7.* Socialización del proyecto con estudiantes.

De otra parte, al finalizar les comento que será necesario para el proyecto que me ayuden con un diario sobre sus ideas, impresiones, y demás frente a las actividades propuestas. Ante lo cual, no se ven muy convencidos. Así que, les digo que yo les daré el tiempo bien sea para hacer su reflexión o para responder alguna encuesta u otro instrumento que fuera necesario. Al finalizar la clase, dialogué con la estudiante nueva en el grupo para explicarle más en detalle el proyecto y para solicitarle el consentimiento informado que ya había enviado a sus compañeros.

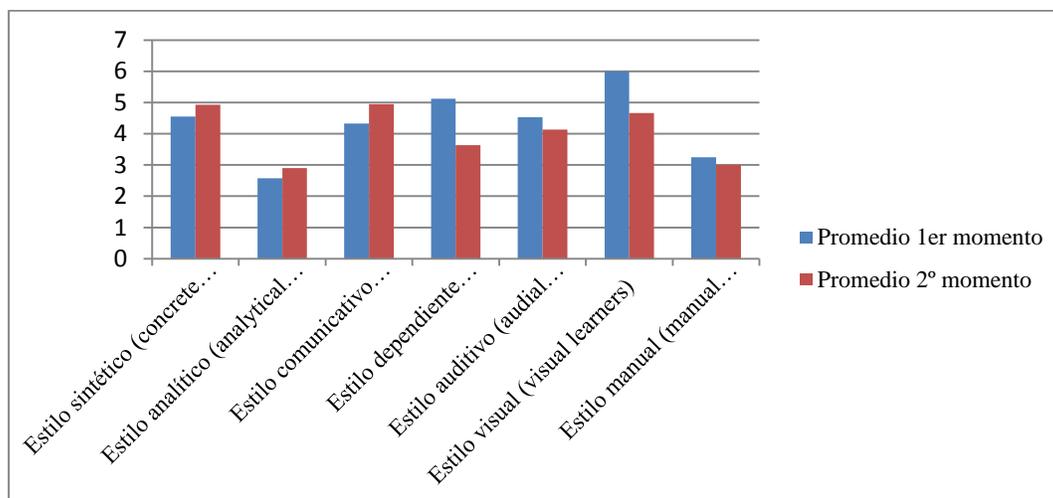
Así que, consideré necesario solicitar a mis estudiantes retomar de un parte el cuestionario de estilos y el de análisis de necesidades (ver Apéndice 7) realizados en la fase diagnóstica con el fin de actualizar la información que se tenía en la fase exploratoria; y de otra parte, para a partir de ello, definir las actividades de reconocimiento de sus estilos de aprendizaje, observando la motivación frente a las actividades.

Al revisar el análisis de necesidades, observo que la mayoría de mis estudiantes sigue manteniendo su motivación frente a la clase partiendo de la idea de que saber inglés les permitirá mejores oportunidades bien sea de viajes, trabajo o estudio, permitiendo mantener un enfoque en la motivación intrínseca en la clase de inglés.

Por lo tanto, para observar los estilos de aprendizaje decido aplicar por segunda vez el cuestionario propuesto por Navarro (2001, pp. 578 - 579), de igual forma que en la primera aplicación, hice el promedio de los resultados de mucho, muchísimo y a menudo en cada estilo, obteniendo los siguientes resultados:

*Tabla 5.* Estilos de aprendizaje encontrados en la segunda del cuestionario de Estilos de Aprendizaje (Navarro, 2009)

Estilo	Promedio 1er momento	Promedio 2º momento
Estilo sintético (concrete learning style)	4,55	4,93
Estilo analítico (analytical learning style)	2,57	2,90
Estilo comunicativo (communicative learning style)	4,33	4,95
Estilo dependiente (Authority oriented learning style)	5,125	3,63
Estilo auditivo (audial learners)	4,53	4,13
Estilo visual (visual learners)	6	4,66
Estilo manual (manual learners)	3,25	3



*Figura 8:* Estilos de aprendizaje encontrados en la segunda del cuestionario de Estilos de Aprendizaje (Navarro, 2009)

En proporción, encuentro que los estilos sintético, visual, auditivo se mantienen como una constante en el grupo; mientras que el estilo dependiente ha disminuido su influencia en el grupo, y ha aumentado el estilo comunicativo.

Así mismo, me hace sentir satisfecha que de cierta manera mis estudiantes prefieren comunicarse en inglés un poco más y con mayor disposición que antes, o por lo menos, hasta ahora eso indica la información que encuentro en el cuestionario (ver Apéndice 6).

- Instrumentos: La socialización del proyecto se realizó a partir de la información registrada en el diario de campo y los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado.
- Evaluación: Recibir la aceptación y colaboración tanto de directivas como de mi colega, ha ayudado mucho a la realización de mi trabajo. Los estudiantes colaboran en con la actualización de los cuestionarios de estilos y análisis de necesidades. Se les observa dispuestos y un poco más relajados teniendo en cuenta que nuestro trabajo en el proyecto no está tan mediado por la calificación, siendo esto un aspecto interesante que podría poner más en evidencia su motivación intrínseca.

Considero que puede ser una debilidad el hecho de haber tratado en charlas informales mi trabajo de investigación en el aula con el Director y Coordinador, pues ello hace que surjan imprevistos como el que tuve al inicio de este año.

- Reflexión: Resalto la colaboración de las directivas y la disposición de mis estudiantes y colega, puesto que me permitió iniciar un trabajo de buena voluntad con los estudiantes quienes han llegado a clase un poco más relajados puesto que no media la nota en nuestro trabajo siendo su participación una actividad voluntaria elevando su motivación intrínseca (Mogollón, 2010, p. 4) y con ella, su buen ambiente de trabajo, colaboración y oportunidad de transmitir conocimiento (Martín et al, 209, pp. 191 y 192). Además, los estudiantes y yo no hemos concientizado un poco más de la importancia de conocer las habilidades de cada uno para aprovechar de la mejor manera, o por lo menos así se ha discutido las capacidades de cada uno, donde cada uno debe tener la capacidad de “comprender y aceptar las diferencias individuales, valorar los talentos de todos y cada uno de los alumnos, y conocer y respetar la diversidad.” (Ernst-Salvit, 2001, p. 321)

**7.2. Estrategia 2:** Re-conocimiento del grupo, su motivación y estilos de aprendizaje en clase de inglés.

**Fecha:** 18, 25 de febrero – 13, 20 y 27 de Mayo de 2015

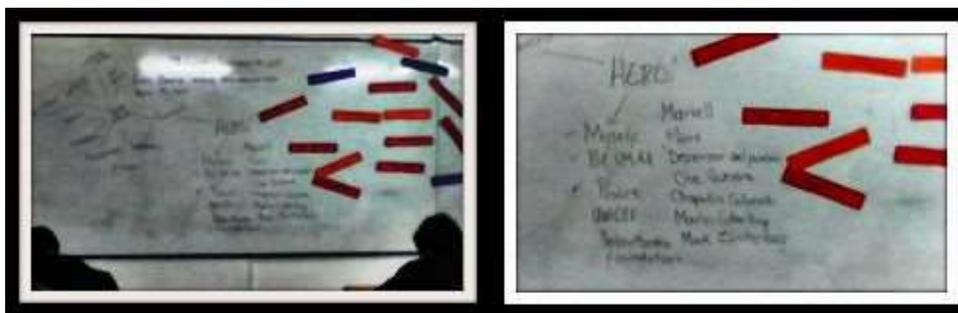
**Objetivo:** Reconocer la motivación y estilos de aprendizaje en el aula. Ejercitar la motivación a través de la realización de actividades según los estilos de aprendizaje del grupo.

**7.2.1. Actividad 1.** Redefinición de Estilos de aprendizaje y la motivación frente a la clase de inglés y contraste con los hallazgos de la fase exploratoria.

- Aplicación y descripción:

En la clase siguiente a la presentación del proyecto, inicié el trabajo partiendo de mi clase de inglés como excusa para explorar los hallazgos encontrados. La idea era retomar mi clase de inglés a partir de unos temas relacionados con las temáticas trabajadas el año anterior, específicamente la profundización en pasado simple. Por ello, inicié el trabajo con un ejercicio basado en una lectura llamada My hero!, el cual se basaba en la lectura de la imagen, su análisis e ideas, para luego realizar la lectura al tiempo que hacíamos el ejercicio de escucha del texto sobre “héroes” adolescentes.

En dicha actividad, los estudiantes participaron en la lectura del texto, a partir del cual contestaron preguntas abiertas relacionadas con la información del mismo y con la pregunta *Who is a hero? What does a hero do? What characteristics a HERO may have?*, además, la lectura sirvió de excusa para indagar acerca de sus héroes favoritos.



*Figura 9:* My hero!, clase de inglés.

Realizamos ejercicios de comprensión lectora a partir de preguntas de reconocimiento de información específica en el texto. Así mismo, revisamos ejemplos de pasado simple y qué connotaciones en términos gramaticales tenía la lectura. Realicé una aclaración y/o explicación al respecto del aspecto gramatical usando los ejemplos de la historia leída.

Como tarea, solicité pensar en la idea de crear un héroe en parejas o grupos de máximo 3 estudiantes, asignándole poderes y demás características que habíamos construido entre todos en clase. Sin embargo, mientras se organizaron y comenzaron a trabajar, el tiempo se fue acabando por lo que decidí interrumpir la actividad, solicitando que la terminaran en casa y me la enviaran por Edmodo una plataforma de encuentro para compartir actividades de clase. Además, teniendo en cuenta que solo nos vemos los miércoles, les solicité ingresar a Edmodo, y realizar una actividad de un video con un quíiz de comprensión. Luego de ello, los estudiantes debían llenar una encuesta virtual sobre la actividad. Al final de la clase, en los últimos 10 minutos entregué la encuesta a ser llenada al respecto de la clase.

En la clase siguiente los estudiantes y yo retomamos la actividad sobre los héroes con una pequeña conversación sobre la actividad del video dejado en Edmodo. Además, se retoman las características del héroe que se va a trabajar y se recuerdan algunas estructuras propias del pasado simple las cuales pueden ser útiles para la escritura del texto referente al “héroe” que continúan creando en grupo.

Luego de ello, se establece que la idea es darle identidad al héroe a partir de nombre, lugar de origen, vestuario, poderes entre otros según el mapa mental que se había realizado la clase anterior.

Así pues, se organizan en grupos de 2 a 3 estudiantes con el fin de continuar con la creación del héroe, del cual deben hacer un boceto en el cuaderno de cada uno incluyendo los datos necesarios para poder hacer la presentación del mismo en Edmodo debido a la falta de tiempo en clase, para que sus compañeros puedan participar haciendo comentarios teniendo como fecha máxima de entrega el 27 de febrero. Luego de ello, procedo a entregar la encuesta

escrita sobre la actividad y sus ideas al respecto. Infortunadamente, el tiempo no fue suficiente y varios estudiantes me solicitaron dejarles entregar la encuesta la siguiente clase.

En la semana del 27 de febrero me encuentro que pocos estudiantes recordaron cumplir con la actividad, siendo ejemplos los observados en la Figura 10.

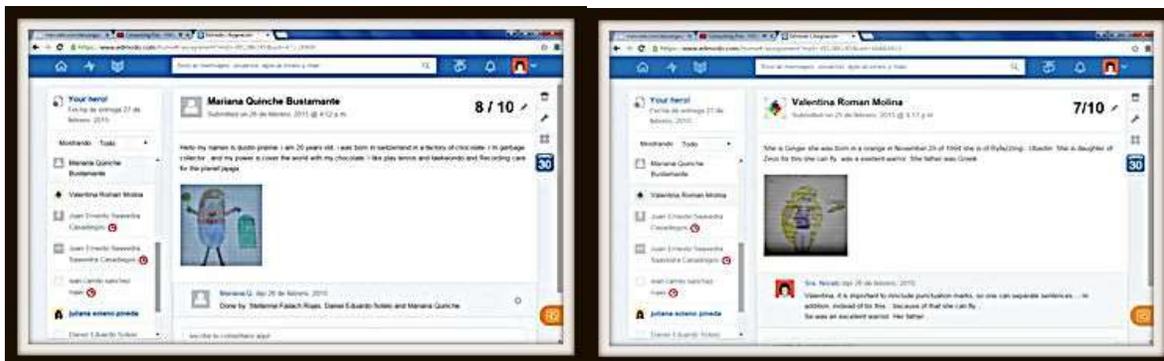


Figura 10: Ejemplos de trabajos realizados por los estudiantes sobre la construcción colectiva del héroe.

- **Instrumentos:** Realicé la observación y la registré en mi diario, el cual llevo a mano en un cuaderno por la imposibilidad de usar un computador ya que carecemos de wifi y yo no cuento con datos para usar. Adicionalmente, al finalizar la clase, realicé una encuesta de seguimiento a la clase y a las actividades realizadas para determinar el interés de los estudiantes en ellas.
- **Evaluación:** Los estudiantes se mostraron interesados por la historia de la adolescente de la lectura y en la realización de la actividad de lectura y demás actividades relacionadas. Al hacer la propuesta del héroe, al ser trabajada en grupos, la mayoría mostró mayor interés escogiendo sus compañeros de trabajo, sin embargo, se demoraron más de lo esperado para iniciar el trabajo. Además, cuando solicité que lo terminaran en casa algunos se mostraron poco interesados. De otra parte, luego de solicitar la actividad de comprensión sobre el video de los Héroes por Edmodo, pocos estudiantes realizaron la actividad. En los últimos 10 minutos les pedí llenar la encuesta, varios la llenaron con algo de recelo puesto que tenían clase de Ed. física y necesitaban estar listos antes de las 8:30 am, m por lo que varios la llenaron de rapidez. Creo que la solicitud de llenar la encuesta puede ser una dificultad, si no tengo en cuenta el tiempo de las actividades y de

la clase. Además, debo revisar si la encuesta a llenar con preguntas abiertas es realmente útil o no.

Los estudiantes continuaron con agrado la actividad grupal sobre el héroe inventado por ellos, y me encontré con que algunos fueron un tanto escuetos en los poderes asignados a los héroes; con respecto al video solicitado varios estudiantes se mostraron muy interesados realizando el video sin mayor explicación de la herramienta. Una dificultad fue no haber controlado más el tiempo para que los estudiantes pudiesen haber llenado la encuesta en el aula puesto que varios la olvidaron en casa. Además, varios estudiantes olvidaron la actividad de compartir su héroe y comentar el de otros, sin embargo los que lo hicieron, tuvieron comentarios de algunos compañeros. Hasta ahora donde más dificultades he tenido es con el cumplimiento en actividades para la casa pues algunos afirman que olvidan las actividades de los miércoles porque no son de su clase con el profesor titular.

- Reflexión: Resalto la disposición inicial tanto de mi colega como de los estudiantes. De otra parte, retomar la clase sin ser la profesora titular me genera inseguridad pues siento que ellos no van a estar tan interesados como quisiera. Creo que las actividades que les impliquen diálogo grupal y construcción colectiva les permite compartir sus conocimientos, ayudarse y resolver más dudas.

Sin embargo, el hecho de no ser titular en la clase, creo que genera menos cumplimiento de esperado o conocido anteriormente supongo que por las mismas características que se plantea la SED al referirse a que los niños de estas edades tienen “el eje de su atención [...] en las relaciones con sus pares, tienden a ‘descuidar’ los aspectos de éxito y fracaso escolar, factor que requiere del acompañamiento de los adultos para fomentar el desarrollo de habilidades como la resiliencia, la automotivación, la empatía y el control de sus reacciones emocionales.” (p. 51) En ese sentido, espero poder lograr mejorar este aspecto que considero muy relacionado con la motivación, ya que para que se pueda dar el aprendizaje debe haber motivación. (Arancibia et al, 1999, p. 92)

**7.2.2. Actividad 2:** Práctica de actividades a partir de la experiencia de actividades referidas según los estilos de aprendizaje y motivación de los estudiantes.

- Aplicación y descripción:

Para esta actividad centré mi atención en actividades relacionadas con los estilos encontrados en el momento 2 de revisión de los estilos de aprendizaje, teniendo en cuenta que tres de ellos se han mantenido: estilo sintético, estilo visual y estilo auditivo, y el que aparece es el estilo comunicativo, respecto de la fase diagnóstica.

Por lo tanto, inicio mi ciclo de clases con actividades (descritas en el cuestionario de Estilos de Aprendizaje) relacionadas con estos tipos de estilos de aprendizaje, en las que se espera:

1. Aprender viendo dibujos, películas, videos.
2. Practicar inglés fuera de clase.
3. Aprender oyendo canciones.
4. Aprender palabras nuevas.
5. Aprender conversando.
6. Aprender tanto en grupos pequeños como con toda la clase.
7. Aprender a partir de la cara y gestos del profesor, para ayudar a entender lo que se está trabajando o explicando.
8. Tratar de decir lo mismo en distintas maneras al no ser comprendido.

Al respecto, desde el año anterior veníamos leyendo el libro *The Hound of the Baskervilles*, el cual debíamos trabajar los días miércoles; el libro fue retomado en clase para concentrarnos en el capítulo 4 del libro que habla acerca del sabueso de los Baskerville. Para retomar la historia, tuve que reiniciar la lectura desde el inicio, recordando el origen de la maldición de los Baskerville. Para ello, recontamos entre todos la historia haciendo un mapa mental sobre la misma. Luego, nos concentramos en el capítulo sobre Henry Baskerville, del cual se habla en el capítulo 4 con detalle. Teniendo en cuenta que el tiempo se acababa, fue necesario solicitarles a los estudiantes un modelo de Henry Baskerville, basado en la lectura, bien sea en plastilina o arcilla para realizar una presentación en el

grupo, esto con el ánimo de observar sus actitudes frente sus propias capacidades manuales poco reflejadas en el cuestionario.

En la clase siguiente, luego de estar algún tiempo ausentes debido al cese de actividades que terminó el 8 de mayo, esperábamos encontrarnos el siguiente miércoles de mayo para retomar el trabajo sobre Henry Baskerville. Sin embargo, por un consejo académico extraordinario al que debo asistir no fue posible desarrollar la clase planeada.

Teniendo en cuenta la tendencia encontrada en lo comunicativo y auditivo, decidí retomar el trabajo con mis estudiantes sobre los aspectos de pasado simple y continuo a través de un ejercicio de escucha basado en dos canciones que hablan en pasado, de una parte Jelous Guy de Jhon Lenon, exintegrante de The Beatles, y Last Kiss de Pearl Jam, grupo de rock alternativo en inglés. Realizamos el ejercicio a través de unas preguntas referentes al significado que desde la experiencia los estudiantes podrían conocer al respecto de los celos, un hombre celoso. Al respecto, los estudiantes hicieron comentarios interesantes y algunos muy vividos por experiencias muy cercanas al tema. Cada canción tenía una guía de trabajo en la que además de la opinión e interpretación, debían identificar el vocabulario para poder completar la canción.



*Figura 11:* Trabajo en clase en actividades según sus estilos de aprendizaje.

Al respecto, la actividad basada en las canciones tomó más de una clase debido a los ejercicios de conversación, opinión y práctica. Para revisar si habían comprendido las situaciones expresadas en las canciones, les solicité realizar un trabajo en grupo haciendo la presentación de una de las canciones en las que ellos deben actuar la situación.

De otra parte, a partir de las expresiones encontradas en las canciones retomé los tiempos verbales de pasado simple y continuo. En cuyas explicaciones, encontré algunos desaciertos por lo que fue necesario concentrarme en seguir explorando actividades que les permitan fortalecer su conocimiento del inglés y su motivación al mismo tiempo.

A partir del trabajo la clase anterior, solicité que se dividieran y construyeran una representación actuada de las canciones trabajadas Last Kiss y Jelous Guy. Ante ello, hubo un gran interés en su mayoría. Solo unos pocos no se mostraron a gusto (dos estudiantes nuevos en el grupo y una estudiante que suele mostrarse apática a cualquier trabajo en grupo.)

Luego de ello, al reunirse por equipos resaltó mucho uno de los grupos el cual discutió diversas maneras de hacer la presentación, desde actuar la canción Last Kiss que les tocó, discutían tanto en inglés como en español buscando la mejor manera de hacerlo. El otro grupo estaba compuesto por los estudiantes arriba mencionados y otros más quienes intentaban realizar el trabajo pero con poca integración del equipo de trabajo.

Al terminar la clase, los estudiantes se fueron motivados, imaginando las posibilidades y discutiendo las propuestas.

La clase siguiente, infortunadamente por cuestiones de salud de un miembro de mi familia, estuve ausente en la presentación de los estudiantes y el profesor titular de inglés asumió la clase. Antes de ir, le di las indicaciones generales y él les dio unos minutos para ultimar detalles y organizarse, luego de ello, los estudiantes hicieron sus presentaciones por grupos. El profesor decidió realizar una grabación de los estudiantes. En el video, los estudiantes se muestran algunos tímidos, risueños y alegres; sin embargo, al revisar el video observo que no presentaron los diálogos sino representaron la canción solamente por actuación, quedando fuera uno de los aspectos solicitados. Al cruzarme con ellos en la entrada del colegio, algunos de ellos me manifestaron “te perdiste una superclase”... “casi dejan caer a (una de las estudiantes)”, “yo recibí un puño actuado...” “el profesor nos tomó

un video, míralo para que veas, te vas a divertir”, en fin, se veían muy alegres y animados al respecto.

Luego de ver el video, en la clase siguiente, hablé con los estudiantes, recordándoles que era importante el diálogo que ellos habían trabajado la clase anterior. Sin embargo, resalté los detalles que tuvieron en cuenta para su presentación. Ante esta retroalimentación, algunos de ellos mostraron cierto desánimo pues creían que habían hecho un buen ejercicio. Ante lo cual fue necesario referirme a la importancia del uso del inglés.

- **Instrumentos:** Se realiza a partir del uso de un cuestionario donde luego de realizar las actividades propuestas podrán analizar aspectos de las actividades realizadas, referentes tanto a diseño, tema, como a cómo se sintieron frente a las mismas. Se realiza además el ejercicio de observación clase a clase para observar varios aspectos de las reacciones, actitudes, respuesta de los estudiantes a las actividades propuestas. Para el diario de campo donde registro mis anotaciones de clase, tengo que usar la ayuda de un cuaderno debido a que el colegio aún no tiene señal wifi, ni la señal de internet móvil logra ser efectiva en el salón de clase. Por ende, para facilitar el desarrollo del ejercicio de observación y la adecuada interpretación se realiza un video de apoyo de cada actividad. Realicé algunos videos y fotografías, encuestas grabadas para registrar algunas opiniones y reacciones de los estudiantes.

- **Evaluación:** Me parece que esta estrategia ha sido fructífera teniendo en cuenta la respuesta y el trabajo desarrollado en la clase, pues la mayoría de mis estudiantes suelen ser mucho más cumplidos con sus deberes y tienen un mayor nivel de participación en clase. Creo que el cese de actividades afectó de cierta manera el trabajo que se venía realizando con el libro de *The Hound of the Baskervilles*, sin embargo, se ha logrado tener otras ganancias al respecto de actitud, motivación evidenciada en un desempeño comunicativo más amplio a pesar de los mismos errores que se puedan cometer en la clase.

- **Reflexión:** Considero que a partir de las actitudes, participación y desarrollo de la mayoría de actividades, los estudiantes han logrado involucrarse más en el trabajo de la clase pues las actividades han cambiado, por la misma orientación de la profesora. (Arancibia et al, 1999, p. 92)

Así mismo, su desempeño e interés ha sido genuino toda vez que nuestro trabajo en clase esta mediado de manera exclusiva por el aprendizaje y la experiencia propia y no por la calificación. Eso, ha sido un avance notable así como, observar que los mismos estudiantes identifican sus dificultades y reconocen la necesidad de un trabajo de fortalecimiento me hace sentir no sólo más cómoda y segura sino que me da la pauta para seguir explorando diversas actividades que van más allá del uso de actividades para llenar o de escribir. Teniendo en cuenta que “En general, los teóricos coinciden en que los estilos de aprendizaje no son inamovibles, pueden cambiar. Conforme los alumnos avanzan en su proceso de aprendizaje, descubren mejores formas o modos de aprender y varían su estilo; además dependerá de las circunstancias, contextos y tiempos de aprendizaje que tengan que enfrentar.” (De Moya et al., 2009, p. 5)

**7.3.Estrategia 3:** Fortaleciendo la motivación y los estilos de aprendizaje del grupo en clase de inglés.

**Tiempo estimado:** Junio y julio 22-29 de 2015

**Objetivo:** Ejercitar trabajo de clase en estilos de aprendizaje del grupo y en estilos no encontrados en el grupo.

**7.3.1. Actividad 1.** Desarrollo de actividades propias de los estilos encontrados.

- **Aplicación y descripción:**

Decidí llevarles unas actividades relacionadas con el pasado simple y continuo a partir de la observación, secuenciación e interpretación de imágenes a partir de las cuales debían completar diferentes historias. El trabajo a realizar era individual, por lo que les expliqué que era necesario que cada uno se revise la comprensión que tiene de las temáticas del pasado haciendo el ejercicio de manera individual. Los estudiantes asumieron

la actividad con buena actitud y demoraron aproximadamente 45-50 minutos para su realización. Al final, pudimos darnos cuenta que es conveniente seguir profundizando en la temática donde se combinan los dos tiempos verbales, pues el manejo de dichos tiempos de manera individual suele ser bueno, pero ellos mismo reconocieron no tener muy claro el uso de los dos tiempos de forma alterna según la situación.

Además, les llevé un tipo intermedio de actividades a realizar en la que se aplican los conocimientos que se han desarrollado sobre pasado simple y continuo usando imágenes relacionadas con las situaciones descritas. En esta actividad, los estudiantes se mostraron en parte interesados, aunque mencionaron que preferían actividades de trabajo en grupo y de conversación. Sin embargo, me fue necesario hablarles acerca de la importancia de estar preparados para diversos tipos de actividades, unas relacionadas con sus estilos y otras no relacionadas, puesto que cada asignatura maneja diversos tipos de actividades.

De otra parte, en otra clase realizamos en clase una actividad en grupo cuyo propósito era trabajar en equipo tomando decisiones a partir de unas imágenes, las cuales sirven de base para la escritura de una historia inventada por los estudiantes siendo la única condición durante la creación que debían realizar la historia aplicando los tiempos verbales vistos en pasado simple y continuo. Dicha actividad generó que los estudiantes se mostraran muy motivados puesto que tenían libertad tanto en la creación de la historia como en la escogencia de las actividades, lo cual permitió un nivel de motivación e interés. Los estudiantes mantuvieron constante comunicación, cuando requerían alguna precisión, preguntaban a la profesora o consultaban entre ellos usando su diccionario o su celular en la página [wordreference.org](http://wordreference.org) cuyo objetivo es el mismo. Se presentaron algunos pocos casos en los que aún con dicha ayuda, fue necesario aclarar alguna información respecto del uso del vocabulario según el sentido que se quería expresar.

- Instrumentos: Durante la realización de la clase, se tomaron fotografías, videos y se hicieron encuestas informales a algunos estudiantes.

- **Evaluación:** Durante las clases mencionadas percibí una gran motivación hacia los ejercicios de clase que les permitían tener trabajo en equipo, comunicarse y tener cierta libertad en el desarrollo del ejercicio. Así mismo, los ejercicios desarrollados que se basaban en estilo auditivo por lo que observé un interés notable y mayor disposición de trabajo. Creo que el hecho de tener claridad frente al estilo de trabajo tanto en los estudiantes como en mi trabajo, me ha permitido un trabajo más fluido y en conexión con mis estudiantes y sus intereses.

- **Reflexión:** Considero que es importante darles la oportunidad de haber decidido en la actividad del video, sin embargo, creo que ante la situación familiar que me impidió asistir a la clase, me faltó de una parte precisar con mi colega los parámetros de la presentación de los estudiantes y, de otra, tal vez hubiese podido valorar un poco más la actividad mediante la proyección de la misma y que fuesen los estudiantes quienes se autoevaluaran partiendo de los objetivos de la actividad. Así mismo, considero que es interesante ver cómo al comunicar los objetivos de cada actividad que se propone se logra mayor conexión con los estudiantes, toda vez que en los objetivos del proyecto ellos demuestran gran interés. Adicionalmente, es muy agradable tener un buen ambiente de trabajo y buenas actitudes de los estudiantes frente a la propuesta de trabajo. En mi opinión los estudiantes y yo hemos logrado internalizar la importancia de los estilos de aprendizaje, siendo estos modificables y como afirma De Moya et al (2009):

El estudiante, ayudado por el profesor, aprende a descubrir cuáles son los rasgos que perfilan su propio estilo y, a la vez, identifica cuáles de esos rasgos debe utilizar en cada situación de aprendizaje, para obtener mejores resultados. El alumnado aprende con más efectividad cuando se le enseña utilizando su estilo de aprendizaje predominante. Para ello, los profesores debemos conocer cuáles son los estilos de aprendizaje de cada alumno y del grupo en general para poder desarrollar aprendizajes eficaces. (p. 5)

En este sentido, siento que aún falta mucho por trabajar en los estilos de aprendizaje dominantes, sin embargo, este es un ejercicio más exploratorio que valdría la pena profundizar.

**7.3.2. Actividad 2:** Desarrollo de actividades propias de los estilos no encontrados en el grupo, y verificación del estado de los estilos de aprendizaje encontrados (3ª aplicación).

- Aplicación y descripción:

Se realizaron dos aplicaciones más, de una parte se trabajaron actividades de lectura relacionadas con aspectos culturales de otros países teniendo en cuenta la gramática que a la fecha se había trabajado en las que debían responder preguntas previas a la lectura sobre sus percepciones y experiencias con festivales y celebraciones, luego, debían responder preguntas relacionadas con aspectos literales y de comprensión de la lectura y, por último, debían completar información relacionada con opiniones y conclusiones sobre la lectura. El día que debían entregarla no tuvimos clase, a la clase siguiente tuve una sorpresa cuando todos menos dos estudiantes (nuevos en el grupo este año) no realizaron las actividades.

Así también, realicé la última aplicación del cuestionario de los estilos de aprendizaje para identificar si sus estilos habrían cambiado en el semestre o si se mantenían. En esta aplicación, los estudiantes se mostraron muy tranquilos y colaboradores con la aplicación de la misma demostrando comprensión de los aspectos a analizar y del tiempo que este ejercicio les tomaría.

*Tabla 6:* Estilos de aprendizaje encontrados en la tercera aplicación del cuestionario de Estilos de Aprendizaje (Navarro 2001)

Estilo	Promedio	Promedio	Promedio
	1er momento	2º momento	3er momento
Estilo sintético (concrete learning style)	4,55	4,93	5,22
Estilo analítico (analytical learning style)	2,57	2,9	3,47
Estilo comunicativo (communicative learning style)	4,33	4,95	4,92
Estilo dependiente (Authority oriented learning style)	5,125	3,63	3,87
Estilo auditivo (audial learners)	4,53	4,13	4,8
Estilo visual (visual learners)	6	4,66	4,44
Estilo manual (manual learners)	3,25	3	1,5

Ante las respuestas de los estudiantes encuentro que los estilos de aprendizaje encontrados al inicio del año (Tabla 4) se mantienen vigentes, en proporciones similares a las encontradas antes. Con ello, observo que puede deberse a que se mantienen en el mismo curso y por ende, su contexto sigue igual.

Por último, les informo a los estudiantes que esta sería nuestra última clase juntos y que tan pronto como haya avanzado con el análisis de la información les presentaré los resultados del proyecto.

- **Instrumentos:** Durante la realización de la clase, se tomaron fotografías, videos y se hicieron encuestas informales a algunos estudiantes. Además de haber aplicado por tercera vez el cuestionario de estilos de aprendizaje

- **Evaluación:** Durante las clases mencionadas percibí una gran motivación hacia los ejercicios de clase que les permitían tener trabajo en equipo, comunicarse y tener cierta libertad en el desarrollo del ejercicio. Así mismo, los ejercicios desarrollados que se

basaban en estilo auditivo les llamaron más la atención que los ejercicios de lectura relacionados con lecturas de celebraciones no muy cercanas. Así también, sucedió que a pesar de no tener una fuerte identificación con la lectura, la mayoría de los estudiantes presentaron su actividad.

Creo que el éxito de las actividades propuestas fue mostrarles que en el colegio, y en el aprendizaje del inglés se hace necesario enfrentarse a varios tipos de actividades que al conocerlas más podrán dar más de lo que creen. Me parece que esta última propuesta hubiese podido ser ampliada, pero por tiempo no la pude realizar.

- Reflexión: Encuentro que ante la reflexión propia y compartida con el grupo pude lograr hacerles conscientes de sus potencialidades (auditivas, comunicativas y visuales), y que a partir de ellas, era necesario lograr un acercamiento más positivo con aquellas actividades que solía usar en la clase donde la repetición y la práctica gramatical eran más dominantes que ahora, como se menciona en los lineamientos (MEN, 1999, p. 24) tratando de promover la competencia comunicativa, dentro de sus propias limitaciones en el aprendizaje del inglés. Es decir, pudimos observar que “Los estilos son susceptibles de mejora” (De Moya et al, 2009, p. 5).

Además de ello, pudimos transformar a partir de la reflexión nuestra experiencia de aula, cumpliendo uno de los propósitos de la investigación en el aula y además, se fortalece aún más la motivación pues se logran identificar formas de superar las debilidades (Ernst-Slavit, 2001, p. 330) y mejorar los resultados académicos.

## 8. ANÁLISIS TRANSVERSAL DE LA INFORMACIÓN

ESTRATEGIAS	OBJETIVOS	OBSTÁCULOS	FACILITADORES	INSTRUMENTOS	EVIDENCIAS DE OBSERVACIÓN	EVALUACIÓN	REFLEXIÓN
Socialización del proyecto con las Directivas y los estudiantes en la clase de inglés.	Socializar el proyecto con las directivas y los estudiantes.	Dificultad en el cambio de Director y coordinadores. No entrega por escrito de carta de aprobación. No asignación del grupo como parte de mi carga académica.	Director (Prof. Arana), profesor titular de grado Séptimo - nivel avanzado, estudiantes dispuestos a conocer sus estilos de aprender y mejorar su trabajo en clase. Clase de Enseñabilidad de los saberes, y clase de El sujeto como aprendiz.	Diálogo informal. Diálogo con estudiantes frente a la propuesta de trabajo. Observación de Cuestionario Estilos de aprendizaje (Apéndice 4).	Charla informal con el prof. Arana. Presentación en Power Point. Comentarios de clase ante la socialización. Resultados obtenidos de la segunda aplicación del cuestionario de Estilos de aprendizaje (Apéndice 6)	La estrategia fue apropiada en su propuesta puesto que la socialización permitió desarrollar un buen ambiente de trabajo con los estudiantes, a pesar de la dificultad en la asignación del grupo en la carga académica. Sin embargo, me faltó más rigurosidad en el proceso de gestión ante las directivas para haber logrado la asignación del grupo.	En un proceso de investigación en una institución educativa es necesario ser más sistemático, riguroso con las directivas puesto que la comunicación efectiva y clara me garantiza la comprensión del objetivo a trabajar. Sin embargo, la situación presentada la pude superar gracias al diálogo y colaboración con mi colega y estudiantes.

<p>Re-conocimiento del grupo, su motivación y estilos de aprendizaje en clase de inglés.</p>	<p>Reconocer la motivación y estilos de aprendizaje en el aula. Ejercitar la motivación a través de la realización de actividades según los estilos de aprendizaje del grupo.</p>	<p>Dificultad en manejo de pasado simple y continuo. Dificultad personal que afectó la realización y seguimiento de actividad sobre las canciones. Olvido de objetivos en algunas actividades.</p>	<p>Algunos estudiantes conocían de antemano la gramática trabajada, las canciones. La temática de las canciones fue muy llamativa. Los estudiantes, luego del cese de actividades, estuvieron más colaboradores y dispuestos.</p>	<p>Realización de actividades. Trabajo en grupo. Video. Cuestionario.</p>	<p>Comentarios de clase. Creación del héroe por grupos. Realización de guías. Trabajo de presentación de la canción por grupo.</p>	<p>El análisis de la motivación en mi grupo se ha visto reflejada a partir de la forma en que responde a ciertas actividades por cuanto la medición de la misma puede ser muy subjetiva. Sin embargo, en las actividades que propongo en esta estrategia se observa un cambio de actitud ante los nuevos tipo de actividades que se proponen en la clase, los cuales según la respuesta de los estudiantes, parecen ser más incluyentes y agradables de realizar. En cuanto a los estilos de aprendizaje el punto de partida de la estrategia 1, sirvió puesto que las actividades parecen responder positivamente con lo encontrado y aunado con la motivación, se ha generado un mayor cumplimiento de las actividades.</p>	<p>El tiempo de trabajo para poder ver el impacto de una estrategia es importante, por las dificultades de tiempo que se me presentaron por el cese, tuve que hacer adaptaciones de las actividades e incluso, dejé de lado las actividades relacionadas al plan lector puesto que ellas requieren más tiempo d trabajo y discusión. Creo que en una próxima oportunidad, sería conveniente ampliar tiempo de aplicación. Así mismo, es importante que el trabajo sobre la motivación y los estilos se amplíe a estrategias de trabajo para abordar las actividades pues en este trabajo no se alcanza a desarrollar por diversos factores como el tiempo. Resalto el compromiso y responsabilidad que se ha generado en varios estudiantes, teniendo en cuenta que estas actividades no se</p>
--	---	--	---	---	--	---	---

							califican.
Fortaleciendo la motivación y los estilos de aprendizaje del grupo en clase de inglés.	Ejercitar trabajo de clase en estilos de aprendizaje del grupo y en estilos no encontrados en el grupo.	Falta de tiempo suficiente para lograr múltiples prácticas sobre los estilos de aprendizaje encontrados o no en el grupo. Inasistencia de unos pocos estudiantes.	La actitud de los estudiantes fue bastante propicia, se aumentó la responsabilidad aún en los casos de actividades relacionadas con estilos de aprendizaje no encontrados.	Notas en el diario. Actividades de clase (fotocopias e imágenes), video, discusiones breves por grupos, diálogo grupal.	Entrega de historia basada en imágenes. Realización y entrega de talleres realizados en clase y en casa. Comentarios en el aula. Informe valorativo (calificación de todo lo anterior).	La estrategia me parece apropiada puesto que le permite, de manera un poco restringida en el tiempo, intentar abordar actividades que responden o no a los estilos de aprendizaje del grupo teniendo la conciencia de que los estudiantes deben enfrentarse a diversos tipos de actividades y poder manejarlas a pesar de que no hagan parte de su fuerte.	Es conveniente a mi modo de ver que los estudiantes tengan mayores oportunidades de trabajo en los estilos de aprendizaje no encontrados puesto que apenas se pudieron trabajar unas cuantas. Resalto el gran avance en compromiso de trabajo teniendo en cuenta que las asignaciones realizadas no se venían calificando, aunque debo mencionar que por cuestiones de no clase con el profesor titular

							fue necesario comentar a los estudiantes que serían calificados sus trabajos, siendo esto un refuerzo adicional externo a la motivación que se venía trabajando. Solo unos pocos que no trabajaron (dos estudiantes nuevos) no realizaron las actividades.
--	--	--	--	--	--	--	--

## 9. TRIANGULACIÓN

La triangulación consiste en una técnica de validación de datos, información o eventos los cuales permiten cotejar el proceso de investigación para que éste logre incluir la mayor cantidad de aspectos según el problema. Esto es, tener en cuenta tantos ángulos como le sea posible al investigador.

De esta forma, la triangulación en un proyecto de investigación en el aula aporta los insumos para “la evaluación del proceso” investigativo y, por ende, es un “paso preliminar excelente para la elaboración de un informe analítico”. Así mismo, la triangulación es, como afirma Ochoa (2003), “el medio más importante para la confirmación de los datos” y como menciona Woods (1986, en Ochoa, 2003, p. 2) “la utilización de tres métodos o más para explorar un problema, aumenta las posibilidades de exactitud”. De hecho, es conveniente para mi referirme a la afirmación de Vallejo y Mineira (2009, p. 3) en la que se aclara que el prefijo *trino* es limitante para el número de instrumentos a analizar, sino que es el punto de partida para incluir tantos como sea posible y necesario, en sus palabras “el prefijo ‘tri’ de triangulación [...] hace referencia a [...] la pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación.”

En la triangulación se pretende comparar, contrastar, complementar información proveniente de datos, observaciones, entrevistas, fotografías, videos, cuestionarios, entre otros métodos para recolectar información. Estoy en acuerdo con Vallejo et al (2009, p. 3) quienes manifiestan que “conviene recoger los datos con métodos diferentes: [...] de esta manera proporcionarán al investigador un mayor grado de confianza, minimizando la subjetividad.”

La Dra. Marina Camargo, en su explicación, refiere que esta triangulación puede realizarse de diversas maneras y momentos, es decir, que se puede hacer la triangulación de datos, instrumentos, de eventos. Vallejo et al (2009, p. 3-4) hacen una clasificación muy pertinente de diversos tipos de triangulación, de la cual encuentro relación con lo expuesto por la Dra. Camargo, en ella, los autores se refieren a la triangulación de datos cuyo objetivo es “verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo de observaciones”. Además de ello, se refieren a la triangulación de datos en el tiempo la cual “implica validar una proposición relativa a un fenómeno en distintos momentos”.

En mi proyecto de investigación puedo encontrar estos dos tipos de triangulación puesto que de una parte he podido ir verificando en dos momentos los estilos de aprendizaje de mis estudiantes, y de otra, he podido ir trabajando con ellos su respuesta de motivación frente a diversos aspectos de la clase a través de varios instrumentos usados como la observación, las entrevistas, fotos, grabaciones, entre otras. Además de ello, he podido trabajar con algunos aspectos teóricos encontrados frente a la motivación y su relación con los estilos de aprendizaje de mis estudiantes, aspectos que han venido siendo objeto de algunas adaptaciones debido a la información que he ido encontrando a partir de la triangulación.



Figura 12: Triangulación del proyecto: teoría, instrumentos de recolección de la información.

Al hacer el análisis de los instrumentos de información encuentro que es recurrente la observación de tres categorías, *la autorregulación demuestra la motivación, conozco los estilos de aprendizaje y trabajo a partir de ellos, y las oportunidades de cambio amplían las posibilidades.*

### 9.1. Categoría 1: La autorregulación como muestra de la motivación.

Esta categoría se observa en la constante que al realizar la socialización de mi proyecto con los estudiantes de 7° avanzado, quienes de una parte se muestran interesados y dispuestos, lo cual me parece una ganancia teniendo en cuenta que no sería su profesora titular. Además, al haber aplicado el Need Analysis, encuentro que mis estudiantes mantienen su interés por aprender inglés (ver Gráfico 12) en viajar a otros países, estudiar y obtener un trabajo; desde lo cual puedo considerar que su motivación intrínseca se mantiene y esto a su vez influencia, en palabras de Martín et al. (2009), “la transmisión de conocimiento, al mejorar la predisposición del individuo a poner en común su conocimiento con otros miembros de la organización, facilitando así los procesos de aprendizaje (Stata, 1989; Nonaka, 1991; Slater y Narver, 1995)” (p.191)

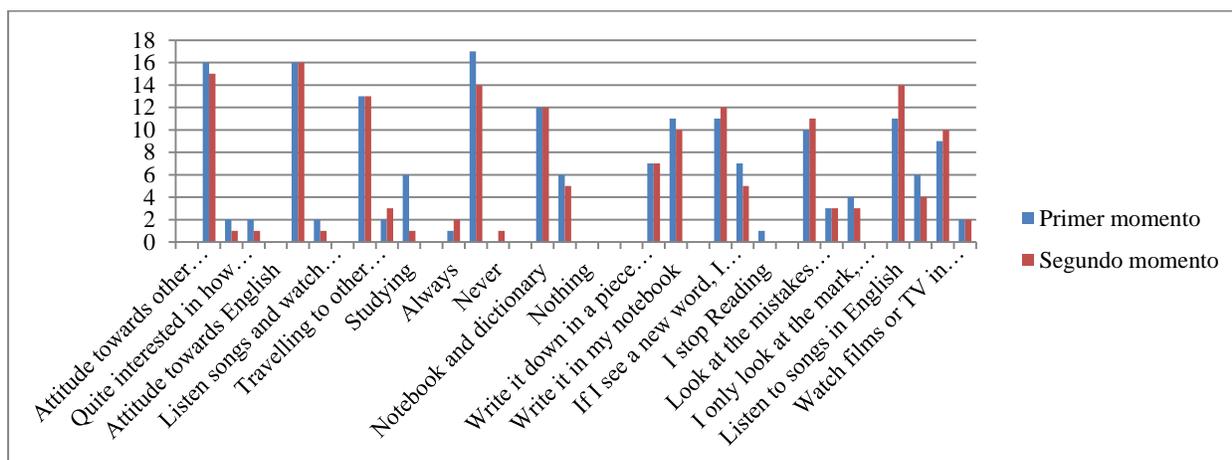


Figura 13. Segunda aplicación del Need Analysis.

Como subcategorías surgen *la participación en clase y la realización de las actividades.* *La participación* es una constante en los estudiantes del grupo quienes suelen ser autorregulados, asumiendo una actitud de participación como se observa en las estrategias propuestas en las que

la participación fue mejorando puesto que la clase pasó de ser muy tradicional y aportó algunas transformaciones que permiten un mayor interés de participación. Un inicio de ello está en la continuidad del trabajo y la aceptación de participar en el proyecto a pesar de no estar asignado, y con ello muestran que su interés de participación es una actividad voluntaria”

De otra parte, como afirma Cisneros (2004):

La noción de que cada persona aprende de manera distinta a las demás permite buscar las vías más adecuadas para facilitar el aprendizaje, sin embargo hay que tener cuidado de no ‘etiquetar’, ya que los estilos de aprendizaje, aunque son relativamente estables, pueden cambiar; pueden ser diferentes en situaciones diferentes; son susceptibles de mejorarse; y cuando a los estudiantes se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad. (p. 4)

En el caso de mis estudiantes pude verificar esta situación de modificabilidad en tanto que los estilos sintético, visual, auditivo se mantienen como una constante en el grupo; mientras que el estilo dependiente ha disminuido su influencia en el grupo, y ha aumentado el estilo comunicativo. La anterior situación también la pude observar en los ejercicios de clase en los que la mayoría de los estudiantes prefieren mantener diálogos en la clase, preguntan abiertamente ante sus dudas refiriéndose a mi e incluso entre ellos.

Al respecto, considero muy interesante que ellos mismos hacen sus intentos de clarificar dudas bien sea indagando sus conocimientos, preguntando a sus amigos o compañeros y a mí; esto me hace sentir que mi rol que solía ser el de dirigir la clase se ha convertido en compartir con ellos y facilitar su aprendizaje a partir de lo que todos sabemos; ejemplo de ello ocurrió el día que les pedí realizar el Need Analysis, algunos estudiantes compartían entre ellos sus respuestas y muy pocos, solicitaron o en la primera o en la segunda presentación ayuda alguna frente al contenido de los enunciados en inglés. Situación similar ocurrió en la presentación del cuestionario de estilos de aprendizaje, solo la estudiante nueva solicitó ciertas aclaraciones al respecto de los enunciados. Además, la motivación intrínseca se observa en esta situación en palabras de Martín et al. (2009)

se puede considerar que las motivaciones que tienen este tipo de personas para compartir conocimiento estarán relacionadas con sus propios procesos de aprendizaje individual (Huysman y de Wit, 2004) o con la búsqueda de reciprocidad, es decir, intentar que otros individuos compartan conocimiento que les pueda ser útil a ellos (Hendriks, 1999, p. 190)

*La realización de las actividades, su cumplimiento.*

En esta subcategoría es posible observar uno de los beneficios de la autorregulación, de la motivación intrínseca puesto que Hadriana et al., (2013, p.37-38) refiere que su incentivo esta en lograr satisfacción personal, más que sólo buenas notas. En palabras de Valle et al (20120, p.89) “los estudiantes autorregulados se caracterizan por su motivación e implicación personal en su aprendizaje y son capaces de persistir y esforzarse en las tareas para conseguir las tareas que se han propuesto”. Al respecto puedo observar un mayor compromiso de las actividades propuestas en el transcurso de ejecución del proyecto. En el diario puedo observar el cambio,

27 de febrero... Luego de iniciar la clase, propongo revisar la tarea que había dejado sobre My hero!, y qué sorpresa me llevo, pocos estudiantes recordaron cumplir con la actividad... al respecto uno de los estudiantes que solían ser juiciosos y cumplidos me dice ... ‘profe no recordaba que teníamos la tarea, es que como no era de la clase de profe titular...’, al respecto me sentí desanimada porque al proyectar mi trabajo si eso no cambiaría iba a ser muy frustrante... tendré esperar qué pasa...

Luego de pasar esos momentos iniciales un poco difíciles, me encuentro que luego de aplicar los cuestionarios, identificar los estilos de aprendizaje y repensar las actividades, la situación de incumplimiento fue cambiando.

Al no tener clase hoy, supongo que la tarea dejada no la van a entregar pues pasarán dos semanas desde que la dejé, ni se acordarán... ” “Al solicitar la actividad terminada de la clase pasada (hace 2 semanas)... ¡¡qué sorpresa!! Todos los presentes hicieron la tarea, a pesar de que la actividad al inicio no fue atractiva, pues es una actividad de estilos no dominantes en el grupo... aun así la trajeron... los otros niños estuvieron de la clase (nuevos en el grupo).

[...] Uno de los estudiantes refiere en las entrevistas que hacía frente a las actividades propuestas, que le parece poco importante esta temática pues ‘no me interesan esas

celebraciones, no las conozco’, sin embargo él mismo reflexionó frente a que era útil para seguir fortaleciendo su inglés ‘hice la tarea porque sé que me ayuda a mejorar lo del pasado’.

Resalto el gran avance en compromiso de trabajo teniendo en cuenta que las asignaciones realizadas no se venían calificando, aunque debo mencionar que por cuestiones de no clase con el profesor titular fue necesario comentar a los estudiantes que serían calificados sus trabajos, siendo esto un refuerzo adicional externo a la motivación que se venía trabajando. En esta situación como en otras de los ejercicios de estilos no preferentes, podría afirmar que de alguna manera aunque puedo observar que “hay una ruptura (...) de los intereses habituales del alumno y las actividades que se ofrecen...” (Carretero, 1997, 39), los estudiantes se han hecho más conscientes “que el aprendizaje es una tarea del alumno” (Zabalza citado en Coloma et al, 2000, p. 70).

## **9.2. Categoría 2: Conozco los estilos de aprendizaje y trabajo a partir de ellos**

En la fase diagnóstica aparecen los estilos de aprendizaje guía para el trabajo inicial, estos son en su orden de frecuencia el visual, dependiente, sintético y auditivo. A partir de las definiciones de Knowles (1982, en Navarro, 2001, p. 568), amplió la percepción frente a algunos estilos como el visual según lo propuesto en Manual de Estilos de aprendizaje:

La Persona Visual Entiende el mundo tal como lo ve; el aspecto de las cosas es lo más importante. Cuando recuerda algo lo hace en forma de imágenes; transforma las palabras en imágenes y cuando imagina algo del futuro lo visualiza. Son muy organizados, les encanta ver el mundo ordenado y limpio, siempre están controlando las cosas para asegurarse de que están bien ubicadas. La gente visual suele ser esbelta. Su postura es algo rígida, con la cabeza inclinada hacia delante y los hombros en alto. Se presenta bien vestida y siempre se le ve arreglada y limpia. La apariencia le es muy importante, combina bien su ropa y la elige con cuidado. (pp. 32-33)

La persona dependiente según Knowles (1982, en Navarro, 2001, p. 568) suele ser responsable y dependiente. Requiere una estructura y progresión secuencial Se sienten cómodos en

el salón tradicional, con la figura de autoridad del profesor. Requiere instrucciones claras y saber qué necesitan hacer. No se sienten cómodos con las discusiones de consenso.

La Persona Auditiva Tiende a ser más sedentaria que la visual. Es más cerebral que otros y tiene mucha vida interior. Estará muy interesado en escuchar. La persona auditiva es excelente conversadora. Tiene una gran capacidad de organizar mentalmente sus ideas. A veces parece estar de mal humor debido a su sensibilidad a ciertos tipos de ruidos. Normalmente son muy serios y no sonríen mucho. Su forma de vestir nunca va a ser tan importante como sus ideas. Su estilo tiende a ser conservador y elegante.

La persona de estilo sintético está caracterizada por requerir variedad en las actividades de clase, el cambio constante, uso directo de la información, requiere ser entretenido, y hacer desde lo físico. (Traducido de Knowles (1982), en Navarro, 2001, p. 568).

De estos cuatro estilos de aprendizaje más recurrentes en mi clase debo decir que durante el ejercicio de clase observo que era necesario identificarlos para poder reorganizar mi clase teniendo en cuenta los intereses de ellos y además, las actividades que pueden y quieren hacer de tal forma que la motivación redundara en mayor trabajo, compromiso y aprendizaje. Al analizar la clase con los estudiantes encontramos en conjunto que de parte y parte faltaba hacer unas mejorías a la clase, pues aunque reconocían aspectos positivos de la clase también encontraban al igual que yo situaciones a mejorar.

Por lo anterior decido retomar los cuestionarios (Apéndice 4), al respecto como encuentro un cambio frente a los estilos predominantes, agrego a la información antes expuesta el estilo comunicativo y manual. El estilo comunicativo, según traduzco de Knowles (1982), se caracteriza por un enfoque social de aprendizaje, el estudiante requiere retroalimentación e interacción personal. El aprendizaje se da por discusiones y actividades grupales. Se prefiere el ambiente democrático. Además, este estilo es propio de la teoría de enseñanza del inglés por lo que de manera más consciente redefino el trabajo a realizar en el aula.

Aparecen dos subcategorías, *fortalecimiento de la motivación conociendo los estilos de aprendizaje en lo que se hace y, fortalecimiento de los estilos de aprendizaje no dominantes.*

*Fortalecimiento de la motivación conociendo los estilos de aprendizaje en lo que se hace,* siendo la motivación un aspecto afectivo de mis estudiantes, con ello creo haber logrado una mayor conexión como aparece en mi diario de campo:

El 18 de febrero, en clase a las 7 am... Pregunto a mis estudiantes qué héroes recuerdan, qué características tienen, ellos se muestran motivados y desinhibidos para contestar. Desde su experiencia y cotidianidad observo mayor agrado, al punto que entre ellos hacen comentarios... la mayoría quiere participar y levanta su mano... Lo cual me agrada... y tuve que darle la palabra a cada uno y los demás escucharon atentos respetando la palabra del que habla...antes no pasaba...

Al proponerles crear su propio héroe se muestran más que interesados, al verlos realizar la actividad observo y escucho comentarios en los que hacen propuestas y negociaciones de qué incluir... algunos parecen poner características fuera de lo usual, pero igual son aceptadas pues cumplen con los aspectos propuestos... Se observan risueños, buscan cómo decir las palabras que no conocen, preguntan entre ellos, buscan averiguar en el diccionario.

Dicho aspecto lo encontré en el cuestionario realizado al final de la clase en el que ellos contestaron así frente a la pregunta si se había sentido motivado para realizar la actividad, teniendo en cuenta que todos contestaron que sí se habían sentido motivados dando las siguientes razones:

“Porque me gusta hacer actividades didácticas...”

“Porque fue interesante saber de héroes reales de la vida real.”

“Si, me gustó”

“Si, era divertida”

“Si porque era algo creativo”

“Si porque era una actividad para saber mis estilos de aprendizaje”

Además de tener en cuenta las propuestas encontradas para trabajar, agrego el aspecto de trabajo de las TIC que permitía en Edmodo compartir y opinar de sus propias actividades. Al respecto observo que los aspectos motivacionales van en aumento, sin embargo, se presenta una dificultad que tiene que ver con no ser la profesora titular y esta tiene que ver con cierto

incumplimiento. Observo sin embargo que algunos estudiantes suelen mantener su trabajo personal y logramos superar las dificultades al seguir trabajando con actividades como las canciones de Jhon Lenon y Pearl Jam, como aparece en el Diario:

Las actividades de canciones ha generado un ambiente distinto, la música ha permitido salir del trabajo tradicional de aula donde soy quien dirige la clase. Ellos se toman su tiempo para reconocer, completar y discutir la canción. Un par de estudiantes que no venían en el trabajo del grupo el año anterior se muestra medianamente interesados, sobretodo que uno de ellos se siente identificado por cuestiones personales... otros estudiantes refieren su propia interpretación de qué es ser una persona celosa... [...] otro asunto al decirles que mitad del grupo harían la interpretación de una canción y la otra mitad de la otra... era gracioso pues se ‘peleaban’ en el buen sentido por la de Jhon Lenon con la que se habían identificado... (mayo 2015)

De otra parte en unas pequeñas entrevistas hechas a los estudiantes al final de la clase encuentro unas respuestas interesantes que apoyan la definición encontrada sobre el estilo comunicativo, como lo es el aspecto democrático donde ellos también deciden, aspecto nuevo en mi trabajo de aula:

es chévere poder reunirnos a decidir cómo hacer el video, cada uno da sus ideas y luego decidimos... (mayo de 2015)

*Fortalecimiento de los estilos de aprendizaje no dominantes.*

En este punto los estudiantes han descubierto, al igual que yo, que es necesario saber qué me gusta hacer, qué se me facilita para disfrutar el trabajo. Por ello, además de las actividades propuestas con anterioridad, en la estrategia tres retomo la práctica de esas actividades que les gustan a mis estudiantes e inicio una transición para lograr como afirman Felder y Silverman (1988, en Quiroga, 2010, p. 205) “a partir de su experiencia que la utilización de los estilos de aprendizaje para la preparación y ejecución de clases es eficiente para aumentar la motivación de los estudiantes, sus notas en las evaluaciones y reducir la deserción, así como la disminución de la “hostilidad” de los estudiantes hacia los profesores.”

Por lo anterior, la idea es mantener la motivación a pesar de no reconocer los estilos de aprendizaje en lo que se hace para seguir fortaleciendo el trabajo de los estilos de aprendizaje y la motivación, inicio actividades menos lúdicas, democráticas y grupales y le apunto a actividades cuyos inicios son individuales y luego se vuelven grupales. En las actividades encuentro que la reflexión conjunta es una estrategia para trabajar, de tal forma que el estilo comunicativo sigue manteniéndose como uno de los más predominantes. Una de las actividades donde la reflexión, la democracia y el diálogo se dan, es el encontrado en la actividad de manejo de secuencia de una historia a partir de una serie de imágenes.

Al entregar el taller más de uno me miró extrañado... había que estar solo para determinar si habían entendido el aspecto gramatical del pasado simple y continuo, varios mostraron pocas ganas de trabajar... caras largas, pequeños comentarios... tuve que explicarles que aunque es muy interesante y divertido ir trabajando según los estilos del grupo, debemos recordar que también debemos prepararnos para enfrentar otros tipos de actividad... que es necesario reconocer que según las temáticas, el docente y la asignatura, el tiempo de enseñanza puede variar y que es muy importante ir probando formas de abordar el trabajo... Después de unos instantes qué sorpresa, ellos mismos asintieron con la cabeza e iniciaron a trabajar, al encontrar dudas frente a la instrucción, las preguntas o el vocabulario cada uno buscó diversas estrategias... intentar identificar el significado, usar diccionario físico u online, preguntar al vecino o a la profesora... [...] al terminarse el tiempo de trabajo, juntos revisamos y encontramos los aspectos a mejorar. (Junio 2015)

La retroalimentación es básica en el trabajo con mis estudiantes, aspecto de vital importancia en el estilo comunicativo y auditivo puesto que la mayoría de ellos siente la necesidad del diálogo para construir su aprendizaje.

### ***9.3. Categoría 3. Las oportunidades de cambio amplían las posibilidades de mejoramiento de la docente.***

*Como docente, ofrezco oportunidades al conocer los estilos de aprendizaje predominantes o no.*

Al respecto, con el anterior punto de partida, decido repensar actividades de clase entre ellas recorro a identificar posibles actividades propuestas desde la teoría de enseñanza del inglés, mi experiencia y algunas actividades sugeridas (Tabla 7) que encontré en la teoría de los estilos de aprendizaje.

*Tabla 7: Ejemplos de actividades sugeridas según los estilos de aprendizaje.*

<b>Visual</b>	<b>Auditivo</b>	<b>Kinestésico</b>
Ver, mirar, imaginar, leer, películas, dibujos, videos, mapas, carteles, diagramas, fotos, caricaturas, diapositivas, pinturas, exposiciones, tarjetas, microscopios, telescopios, bocetos.	Escuchar, oír, cantar, ritmo, debate, discusiones, cintas audio, lecturas, hablaren público, telefonear, grupos pequeños, entrevistas.	Tocar, mover, sentir, trabajo de campo, pintar, dibujar, bailar, laboratorio, hacer cosas, mostrar, reparar cosas.

Fuente: Manual de Estilos de aprendizaje.

Con esta información y experiencias previas durante grado sexto, inicio el año escolar con algunas dificultades. Sin embargo, al poder iniciar el trabajo con el grupo retomo mi trabajo usando una lectura *My hero* cuyo texto está acompañado de una imagen y lo relaciono con otras situaciones cercanas de los estudiantes como sus héroes y las características que ellos tienen como propone Martín Díaz-Kampa (1991, en Quiroga, 2010, p. 204)

Si desde el punto de vista cognoscitivo es necesario tener en cuenta las ideas con que los alumnos llegan a las aulas, desde el punto de vista afectivo es necesario considerar sus características motivacionales, como características internas que son, y que se traducen en diferentes preferencias por distintas estrategias de la enseñanza.

Un ejemplo de motivación se dio ante el fallido ejercicio de crear en plastilina a Henry Baskerville uno de los protagonistas del libro de plan lector que veníamos trabajando, como no pude asistir a la clase ese día, varios de ellos sin haberles solicitado la actividad lo trajeron a pesar de tener otro trabajo. Unos estudiantes refieren sobre la actividad:

Es divertida porque me gusta el arte, y en una asignatura como inglés donde solo se escriben frases, me ayudó a descubrir mis habilidades y a trabajar características. [...] sirve para cambiar el ambiente de rutina de escribir y tablero...

La actividad es chévere, creativa porque nos es algo que se haga en las materias [...] no es una tarea aburrida, pues es hacer un muñeco... aprendí vocabulario y a describir las personas...

Al respecto, se hace evidente la importancia que ofrece la investigación acción en el docente como forma de mejora de su quehacer pues se cumple el papel del docente al implicar a sus estudiantes en la realización de las actividades “dando significado a las tareas y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social.” (Díaz y Hernández, 2002 citado en Mata, p. 2) Lo anterior, tiene que ver además con que ya habíamos realizado un ejercicio previo de reflexión de por qué trabajar actividades que no eran su fuerte en términos de estilos y habíamos concluido su importancia, es decir, los estudiantes sabían lo que la “docente desea que aprendan” (Coloma et al, 2000, p. 11)

## **10. RECOMENDACIONES.**

A partir de este trabajo considero pertinente hacer las siguientes recomendaciones:

- El conocimiento de nuestros estudiantes es vital para el buen desarrollo de clase, por lo cual es conveniente que el diagnóstico inicial en el año escolar, no solo se centre en las preferencias, gustos, intereses o dificultades generales sino en la definición de estilos de aprendizaje como punto de partida para un diseño más apropiado de una asignatura o proyecto de trabajo.
- Se hace conveniente si queremos formar a nuestros estudiantes como seres humanos reflexivos, autocríticos y responsables de sí mismos y de la información que el mundo globalizado les otorga, que nuestras clases sean una excusa para proponer espacios de diálogo, reflexión y análisis del proceso de enseñanza aprendizaje, manteniendo nuestras mentes como docentes abiertas al cambio y la mejora.
- Es conveniente plantearse metas alcanzables atendiendo al tiempo que se establece para la investigación, en este caso, quise hacer un análisis personalizado de los estilos, pero debido a las condiciones de trabajo donde no era profesora titular, era muy difícil alcanzar tal profundidad.

- Para futuro trabajos en el aspecto de la motivación y los estilos de aprendizaje se cuentan con varias experiencias y propuestas de investigación por lo que es necesario asumir un proyecto con metas menos ambiciosas.
- La retroalimentación permanente es básica para crear un ambiente de confianza y respeto con nuestros estudiantes, así como para poder hacer un seguimiento del avance de los estilos de aprendizaje y la motivación.
- Un aspecto que afecta y se ve afectado en el trabajo de la motivación, los estilos de aprendizaje y el proceso de enseñanza aprendizaje al que debe darse mayor protagonismo es el de los estilos de enseñanza y su influencia en los aspectos estudiados en los estudiantes.

## 11. CONCLUSIONES

La investigación acción es un enfoque metodológico de trabajo en la que el docente como investigador se evalúa, retroalimenta y busca el mejoramiento tanto profesional como en el trabajo con sus estudiantes, lo cual se basa en la reflexión constante y la toma de decisiones, que deben ser evaluadas con el fin de dar mayor posibilidad de solución de las dificultades. Sin embargo, el mejoramiento no es un proceso en solitario, es según mi experiencia, de gran importancia mantener un trabajo en equipo con otros colegas con los que la visión respecto de la situación y acciones se amplía.

La realización de un proyecto de investigación no es solo competencia del docente, de los estudiantes o de los colegas, en mi caso, aspectos externos como los del cese de actividades de la Universidad generó demoras adicionales que no permitieron tener un proceso continuo, aspecto que también puede afectar la motivación frente a la clase pues la motivación es un aspecto afectivo.

El cambio debe verse como un aliado dentro del aula, pues por la misma naturaleza de la educación y los seres humanos, el conocimiento, la experiencia de aula y el ejercicio de enseñar

y aprender son elementos en construcción. Por ende, la propuesta académica debe incluir una evaluación permanente para lograr una mejora de los procesos de crecimiento social.

Se logró observar un cambio positivo de respuesta de los estudiantes de séptimo avanzado en la motivación hacia la clase observada por sus actitudes, cumplimiento y forma de trabajo a partir del desarrollo de actividades que incluyen los estilos de aprendizaje de los estudiantes del grupo. Puesto que los estudiantes demostraron estar más conscientes de sus preferencias de aprendizaje y la disposición que los estudiantes tienen hacia las actividades, de cómo su motivación puede ser modificada desde el autoconocimiento, la autorregulación, la reflexión y la aplicación de estrategias de aprendizaje, y cómo todo esto redunda en mejor cumplimiento y desempeño académico.

Al observar cómo fue mejorando no sólo el ritmo de clase, la comunicación con mis estudiantes, su disposición y sus desempeños, sino mi propio sentir frente a los grupos, pues la experiencia de trabajo con el grupo de sexto/séptimo avanzado me ha dado la oportunidad de aplicar el análisis de los estilos de aprendizaje en los demás grupos con los que trabajo versus la motivación en las clases, logrando que otros estudiantes se sientan más confiados para trabajar y busquen potenciar sus capacidades e intenten mejorar sus debilidades no sólo en inglés sino en sus estilos de aprendizaje.

En la institución hemos tenido diálogos para compartir los hallazgos del proyecto, observando no sólo la aplicabilidad en varios niveles de enseñanza sino que en el diálogo, hemos logrado con otros compañeros analizar los propios estilos de aprendizaje y cómo eso nos ayuda a tener un manejo más óptimo del tiempo de estudio, una mayor efectividad al abordar textos de estudio, y a repensar las clases un poco más incluyentes atendiendo a las necesidades de nuestros estudiantes, más allá de sus simples gustos.

Al enfrentar dificultades en la efectividad de las estrategias de enseñanza en clase, es conveniente que como docentes revisemos nuestra práctica docente desde la percepción de los estudiantes como individuos, esto es que les reconozcamos en sus fortalezas y debilidades al hacer la proyección de la clase desde los estilos de aprendizajes preferentes y no preferentes, de

tal forma que logremos que nuestros estudiantes se sientan más identificados con el tipo de actividades propuestas y la clase misma, para desarrollar en ellos confianza en lo que son capaces de hacer y en mostrarles la necesidad de potencializar sus debilidades para lograr enfrentar diversos retos de aprendizaje en las diferentes asignaturas que enfrentan, teniendo en cuenta que los estilos de aprendizaje son modificables tanto por su desarrollo cognitivo como por el trabajo propio y de aula para mejorarlos.

Como docente y como madre de familia, la aplicación de este proyecto me ha permitido repensar las posibilidades de trabajo con mis estudiantes e hijos, reconociéndolos en sus estilos de aprendizaje, sus cambios, posibilidades y tratando de proveer tantas oportunidades como pueda para permitir un desarrollo más allá de las asignaturas.

## 12. REFERENCIAS

- Acosta, R. (2014) *Didáctica de las Disciplinas*. En Curso de Enseñabilidad de las ciencias y las disciplinas. Chía: Universidad de la Sabana
- Acuerdo 016. (2001) *Consejo Superior Universitario*. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá.
- Alcaldía Local de Teusaquillo. Secretaría de Gobierno. *Disfrutando mi localidad. Historia*. [en línea] Recuperado de <http://www.teusaquillo.gov.co/index.php/mi-localidad/category/13-disfrutando-mi-localidad> [Consultado: 14 de junio de 2014]
- Arancibia, A., Herrera, P. y Strasser, K. (2ª Edición) (1999) *Psicología de la Educación*. México: Alfaomega Grupo Editor, p. 92
- Arana, J. (2013) *Descripción de la cultura organizacional del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar - IPARM*. Trabajo de grado, Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, Universidad de la Sabana. Chía. Pp. 78-81. Disponible en línea.

<http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/9304/3/Arana%20Jaimes,%20Jes%C3%BAAs%20Antonio%20TESIS.pdf> [Consultado en: 5 de junio de 2014]

Bausela, E. La docencia a través de la investigación-acción. Universidad de León, España. *Revista Iberoamericana de Educación*. [en línea] Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>

Blandez, J. (1996) Cap. III Guía práctica para desarrollar una investigación. En Investigación Acción un reto para el profesorado. Zaragoza: Publicaciones INDE. [en línea] Documento de lectura. Investigación, nivel 2. Especialización en Pedagogía e Investigación en el Aula. Universidad de La Sabana. Recuperado de <http://virtual.unisabana.edu.co/mod/resource/view.php?=17695>

Brumfit, C. Moon, J. y Tongue, R. (Eds.) (1991) *Teaching English to children, from practice to principle*. London: Harper Collins; p. 3

Camargo, M (Dr.). *La triangulación de la información*. Investigación acción Nivel 2. Recursos. Video de expertos. Especialización en Pedagogía e Investigación en el Aula. Universidad de la Sabana. [Consultado en junio 2015]

Carretero, M. (1997) ¿Qué es el constructivismo? Desarrollo cognitivo y aprendizaje. En *Constructivismo y educación*, pp. 39-71. México: Progreso.

Coloma, C. y Tafur, R. (2000) Sobre los estilos de enseñanza y de aprendizaje. En *Educación*, IX (17), pp. 51-79

De Moya, M., Hernández, J.A., Hernández, J.R. y Cozar, R. (2009, octubre). *Un estilo de aprendizaje, una actividad. Diseño de un plan de trabajo de trabajo para cada estilo*. Revista Estilos de Aprendizaje, 4, (4) España. Recuperado de [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_4/Artigos/lsr\\_4\\_articulo\\_10.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_articulo_10.pdf)

Díaz, F. Capítulo 3. La motivación escolar y sus efectos en el aprendizaje. Disponible en: [http://rubenama.com/articulos/diaz\\_barriga\\_motivacion\\_cap3\\_fragmento.pdf](http://rubenama.com/articulos/diaz_barriga_motivacion_cap3_fragmento.pdf)  
[Consultado en mayo de 2015]

Elliot, J. Triangulación. Capítulo VI. (en línea) Documento de lectura. Investigación, nivel 2. Especialización en pedagogía e investigación en el aula. Universidad de la Sabana.

Elliott, J. (1993) El cambio educativo desde la Investigación Acción. Capítulo VI Madrid: Morata pág. 88-111

Emst-Slavit, G. (2001) *Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner*. En Revista de Psicología de la PUCP, XIX, (2), pp. 320-332

Hadriana, M. y Arif, M. (2003) The Relationship between Motivations and Self-Learning and the English Language Achievement in Secondary High School Students. *Asian Social Science*. 9, (12) Disponible en: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/viewFile/30032/17789> [Consultado en Mayo de 2105]

Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar. IPARM. (1999). Proyecto Educativo Institucional. Bogotá. Recuperado de <http://www.unal.edu.co/iparm> [Consulta: 12 de junio de 2014]

Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar. IPARM. Universidad Nacional de Colombia. [en línea] Institución. Historia del Colegio. Recuperado de <http://www.unal.edu.co/iparm> [Consulta: 12 de junio de 2014]

Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar. IPARM. (2013). Documento de área de inglés. Bogotá.

Martín, N., Martín, V. y Trevilla, C. (2009) *Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro CIRIEC-España*. Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, No. 66, pp. 187-211. Centre International de Recherches et d'Information sur l'Economie Publique, Sociale et Coopérative Valencia, Organismo Internacional Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17413043009> [Consultado en mayo 2015]

Mata, A. La motivación del logro. Disponible en [http://www.metatutor.com/epistemologia/lectura\\_motivacion/texto\\_tema3\\_motivacion.pdf](http://www.metatutor.com/epistemologia/lectura_motivacion/texto_tema3_motivacion.pdf) [Consultado en mayo 2015]

Ministerio de Educación Nacional (1999) *Idiomas Extranjeros. Lineamientos Curriculares*. Santafé de Bogotá: Enlace Editores, p. 107

Mogollón, I. (2010) Capítulo 4: La motivación en el control de la acción. Psicología de la motivación. Psicología Uned. Psicocode Blog. [Web log post], p. 9 Disponible en: <http://www.psicocode.com/resumenes/TEMA4MOTIVACION.pdf> [Consultado en julio 2015]

Navarro, M. (2001) Estilos de aprendizaje en alumnos de primaria. *CAUCE Revista de Filología y su Didáctica*. [en línea] España, 24, pp. 565-582 Disponible en [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24\\_34.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_34.pdf) [Consultado en 24 noviembre de 2014]

Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada. [en línea] Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_03\\_03.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_03.htm)

Norato, A. (2014, julio 24) Informe de desempeño académico y convivencial del curso sexto, nivel avanzado. Segundo bimestre. (Documento soporte para reunión de nivel), p. 3.

- Parra, C. (2002) Investigación acción y desarrollo profesional. En: Educación y educadores. Volumen N° 5. [en línea] Documento de lectura. Investigación, nivel 2. Especialización en Pedagogía e Investigación en el Aula. Universidad de La Sabana. Recuperado de [http://virtual.unisabana.edu.co/pluginfile.php/29943/mod\\_resource/content/2/LR%20%20%20Investigacion\\_accion\\_y\\_desarrollo\\_profesional-Parra\\_C.pdf](http://virtual.unisabana.edu.co/pluginfile.php/29943/mod_resource/content/2/LR%20%20%20Investigacion_accion_y_desarrollo_profesional-Parra_C.pdf)
- Quiroga, L. (2010) Estilos de aprendizaje y motivación. Un estudio en el ambiente universitario. *Revista actualidades pedagógicas*. No. 55. Universidad de la Salle, p. 203-210. Recuperado de [revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/874/782](http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/874/782)
- Restrepo, Bernardo. (2004) La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. En *Educación y Educadores*, Universidad de La Sabana, Cundinamarca Colombia. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548>
- Rodríguez, M. y Vásquez, E. (2013, abril) Fortalecer estilos de aprendizaje para aprender a aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, N° 11, 11. Recuperado de [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_11/lr\\_11\\_abril\\_2013.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_11/lr_11_abril_2013.pdf)
- Rodríguez, W. (1999) El legado de Vygostki y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, 3, pp. 477-489 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531304>
- Sarmiento Parra, Fernando. (2008, junio) El Iparm en sus primeras tres décadas. *Pedagogía en Escena*. Bogotá. 3, p. 39-44.
- Secretaría de Planeación Distrital. (2009) Conociendo la localidad de Teusaquillo: Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos. [en línea] Bogotá, 180p. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/Publicaciones%20SDP/PublicacionesSDP/13teusaquillo.pdf> [Consulta: 15 de junio de 2014]

Sotillo, J. El cuestionario CHAEA-JUNIOR o cómo diagnosticar el estilo de aprendizaje en alumnos de primaria y secundaria. *Journal of Learning Styles Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7, 13. Pp. 182-202 <http://chaea-junior.blogspot.com.es/> [consultado en noviembre de 2014]

Suárez, M. (2002) Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. [en línea] *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 1, (1), 40-56. Recuperado de [http://www.docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen1/REEC\\_1\\_1\\_3.pdf](http://www.docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf)

Triangulación técnica de validación. [en línea] Documento de lectura. Investigación, Nivel 2. Especialización en pedagogía e investigación en el aula. Universidad de la sabana. Recuperado de <http://virtual.unisabana.edu.co/mod/assign/view.php?id=141827>

Triangulación valiosa herramienta para la I.A. [en línea] Documento de lectura. Investigación, Nivel 2. Especialización en pedagogía e investigación en el aula. Universidad de la sabana. Recuperado de <http://virtual.unisabana.edu.co/mod/assign/view.php?id=141827>

Universidad Piloto de Colombia. () *Guía de Presentación de Trabajos Escritos Basada en Normas APA sexta edición 2010*. Recuperado de <http://www.unipiloto.edu.co/descargas/Normas%20APA%20Sexta%20Version.pdf>

Vallejo, R. y Mineira, F. (2009, Septiembre) La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. [en línea] En: *REDHECS*, 7, 4. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063110>

Valle, A., Rodríguez, S., Nuñez, J., Cabanach, R., González-Pienda, J. y Rosario, P. (2010) Motivación y Aprendizaje Autorregulado. [en línea] *Interamerican Journal of Psychology*, 44, 1, pp. 86-97 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640010>

## APÉNDICES

### Apéndice 1. Need Analysis

Age: \_\_\_ Group: 6<sup>th</sup> \_\_\_ Years at Iparm: \_\_\_ Courses of English: \_\_\_ Levels done: \_\_\_ Time of English Study: \_\_\_

Dear students,

Please answer the following exercises in order to improve on the activities we are going to work on the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> academic terms. Do it either in Spanish or English.

Do you practice English with any member of your family? Whom?

Do you know what the members of your family think about the importance of English? Do you agree with them? Why?

How do you feel in English class? What makes you feel like that? Do you feel motivate in English Class? Explain.

What are the positive aspects you find in this class?

What are the negative aspects you find in the class?

Taking into account that the 4 skills we need to work on (speaking, writing, listening and speaking, in addition to Grammar), which is or which are the easiest skill(s) for you? Which is or which are the hardest skill(s) for you? Which one do you like to improve? Explain.

When you do not understand, what do you do?

Do you feel confident to talk in class and to your teacher? Why?

What do you think is important when learning English?

What do you think about homework? ... What about the types of homework we have tried?

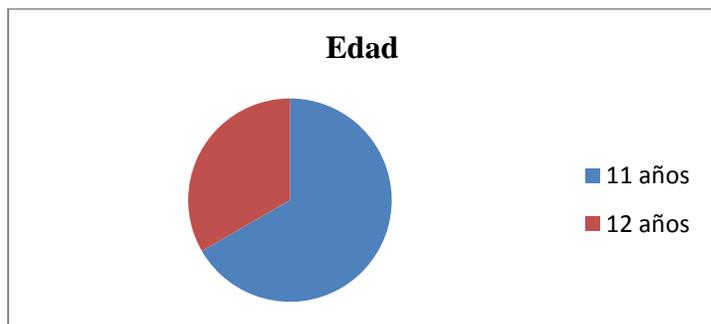
What do you think about the Reader (The faithful ghost...), do you like it? What do you do not like from the book? Do you really think it is important to use it?

What are the possible aspects do you think the English class can be improved in?

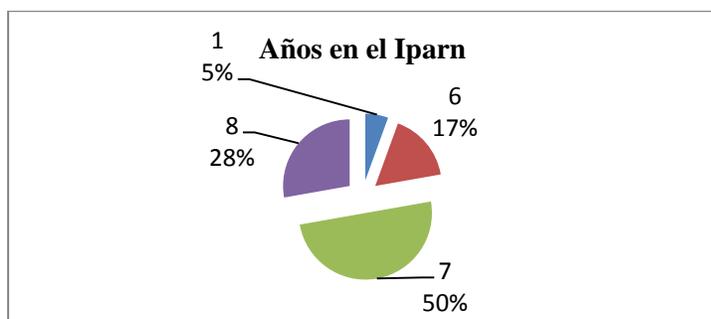
Thanks!

## Apéndice 1.1. Resultados del análisis de necesidades.

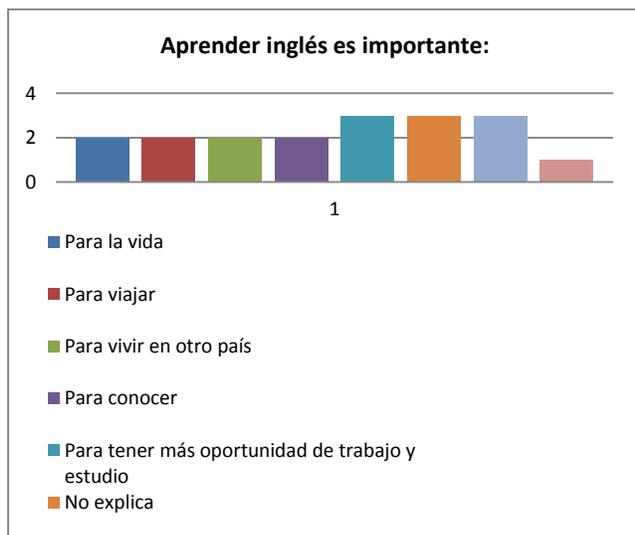
### Edades de grado Sexto



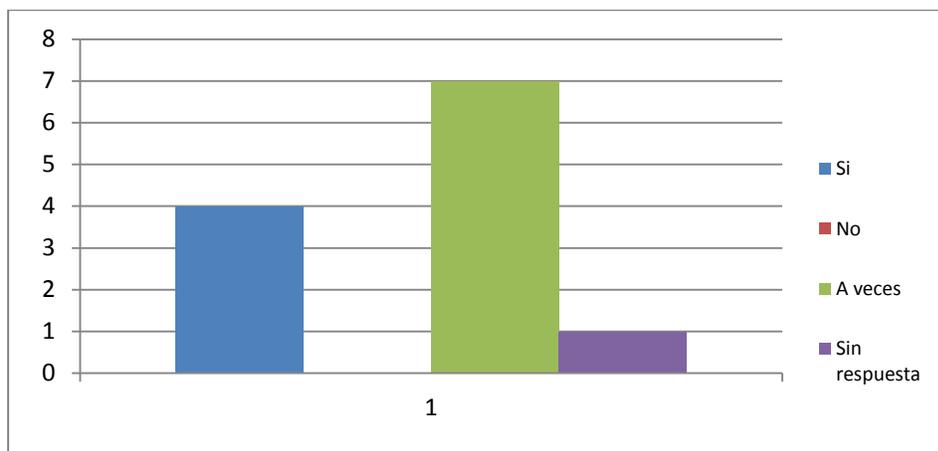
### Años en el Iparm



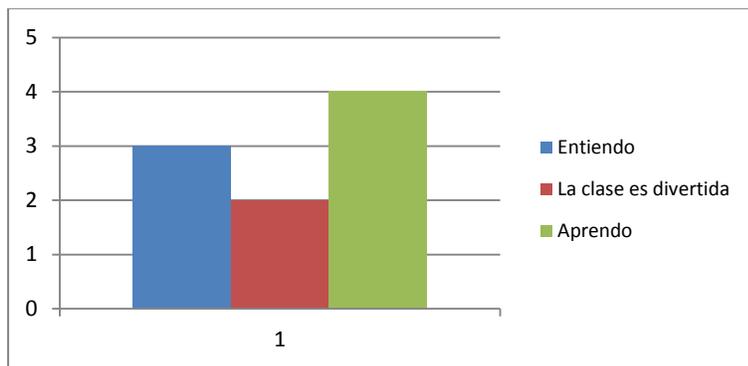
### Razones para aprender inglés



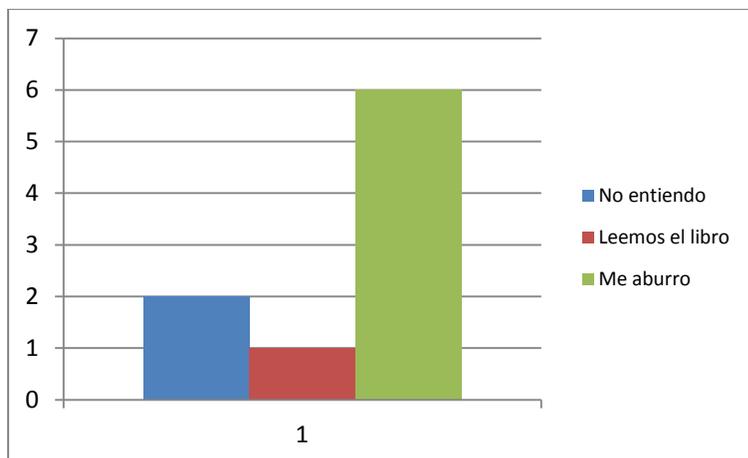
### ¿Cómo se sienten los estudiantes en la clase de inglés?



### Razones para sentirse motivados frente a la clase de inglés

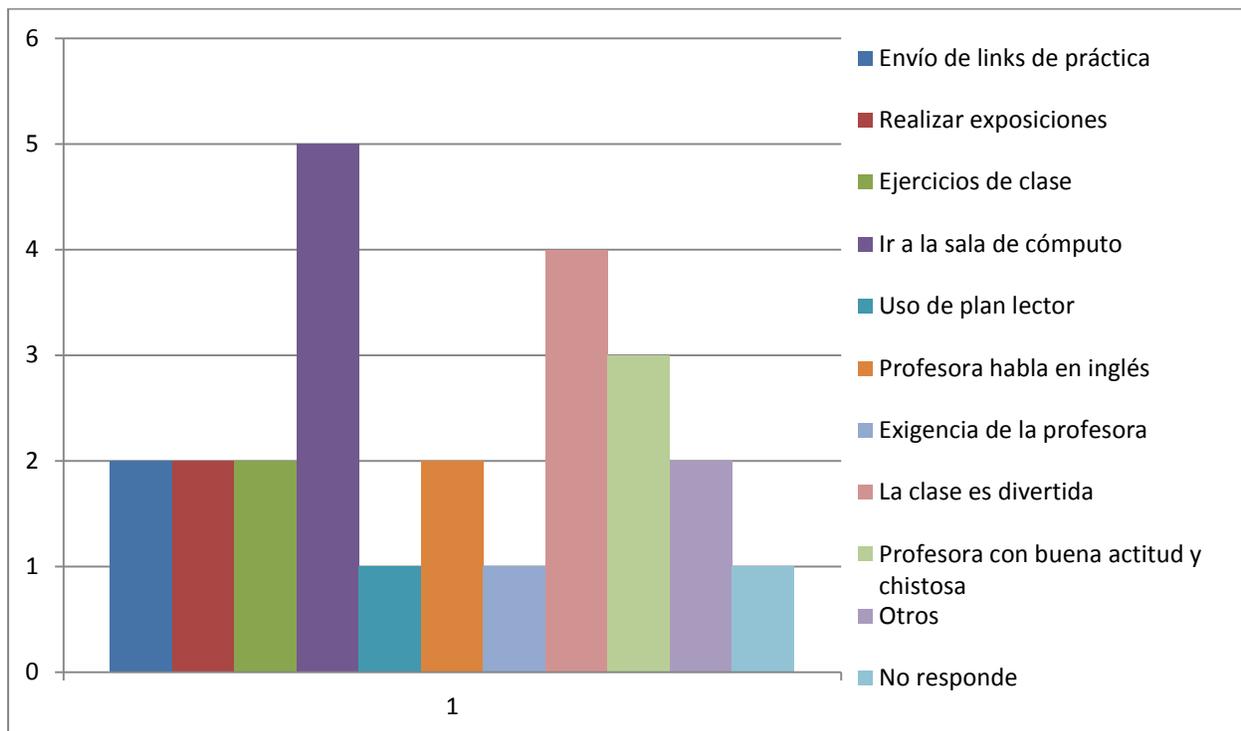


### Razones para sentirse desmotivados frente a la clase de inglés

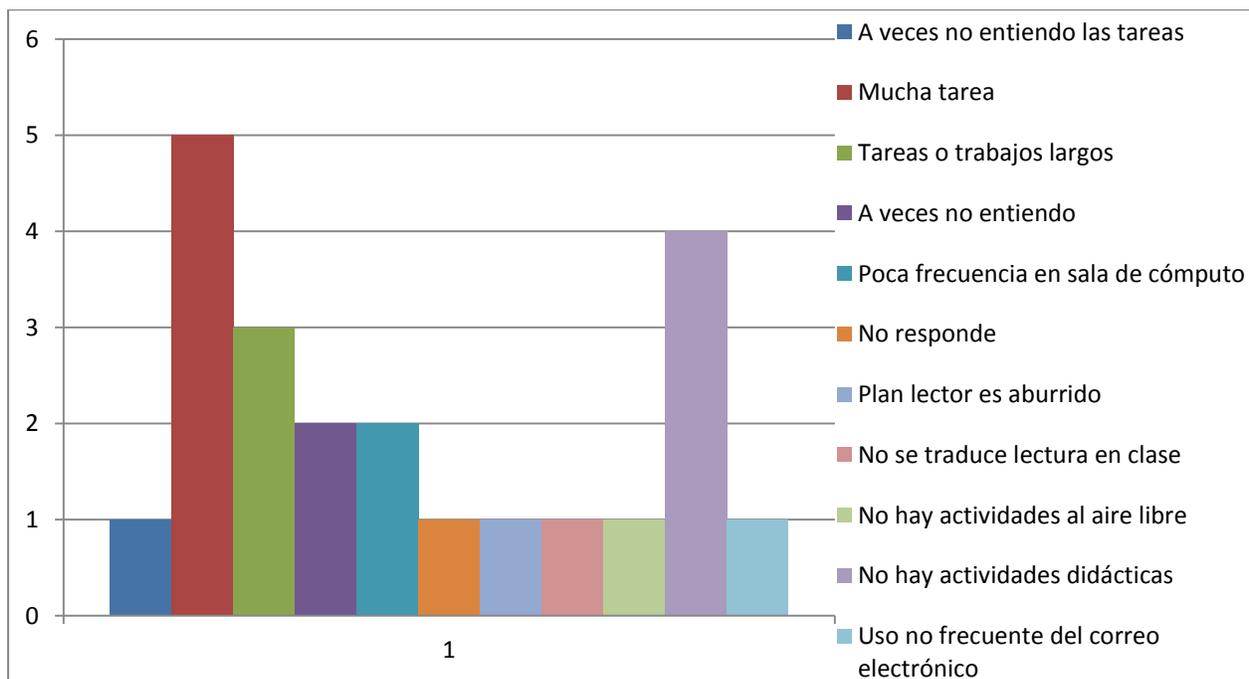


## Apéndice 1.2. Aspectos positivos y negativos de la clase de inglés.

### Aspectos positivos de la clase de inglés:



### Aspectos negativos de la clase:



### Apéndice 1.3. Desempeños de los estudiantes de Sexto en el año anterior (a Septiembre de 2013)

Página 1

Seguimiento:

Grado No.	APELLIDOS	NOMBRES	Español I	Español II	Español III	Español III	Español IV	Español V
5B 1	SARCO LOPEZ	KARIEL FELIPE	B	B	A			
5B 2	CASTAÑEDA CONTRERAS	LADANA JULIANA	B	B	B			
5B 3	CELTIL USGO	ANGELA MARIA	A	A	A			
5B 4	CHAPARRO BURROO	LAIIRA VANESSA	B	B	B			
5B 5	CORREDOY BERNALDE	NICOLE SOFIA	B	B	B			
5B 6	CRUZ GONZALEZ	PAULA DANIELA	B	B	A			
5B 7	CRUZ RODRIGUEZ	ALIJANARA	A	A	A			
5B 8	DIAZ ENRIQUETA	DAVID LEONARDO	B	B	A			
5B 9	ESPINAL CASTILLO	LINA VIOLETA	A	B	A			
5B 10	FRIEDRICH HERNANDEZ	KEVIN DANIEL	B	B	A			
5B 11	GAZDARIZ VARGAS	JOSE DANIEL						
5B 12	GONZALEZ VILLALBA	HECTOR RODRIGUEZ	B	B	B			
5B 13	HERNANDEZ CASTILLO	MARCELO ALEJANDRO	B	B	B			
5B 14	LEDOZAMON POMECA	ANDRES DANIEL BICHAMBY	B	B	B			
5B 15	MENDEZ OMATE	DARCO MAJORQUE	A	A	A			
5B 16	MORIANO GUANTE	KIRIAN SEBASTIAN	B	B	B			
5B 17	MUTO MORDECAI	GABRIEL JACOB	B	B	A			
5B 18	RAMIREZ TORRES	ANGIE KATHERINE	B	B	B			
5B 19	RIVERO BERRER	JUAN ANDRES	B	B	B			
5B 20	RODRIGO RIVERA	LAIIRA SOFIA	B	B	B			
5B 21	RODRIGO RIVERA	VALENTINA	B	B	A			
5B 22	SANLUIZ ROLAN	IVAN CARLO	A	B	A			
5B 23	SANCHEZ VILLARREAL	RODRIGO SANTIAGO	B	B	B			
5B 24	SANTO DOMINGO PEREZ	LINA SOFIA	A	A	A			
5B 25	SOTELLE RISA	DANIEL EDUARDO	B	B	B			
5B 26	TEZ ORTOSA	DANIEL RICARDO	A	B	A			

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA INSTITUTO PEDAGÓGICO ARTURO RAMÍREZ MONTUFAR COORDINACIÓN ACADÉMICA

Página 1

Seguimiento académico:

Grado No.	APELLIDOS	NOMBRES	Español I	Español II	Español III	Español III	Español III	Español IV	Español V
5A 1	ROLDAN ROLAN	HASSIN	B	B	A				
5A 2	CARRERA SALAMANCA	DAVID FELIPE	A	A	A				
5A 3	CHAMORRO TAPIAS	DAYANA	A	A	A				
5A 4	GAZ BARRON	SANTIAGO	A	A	A				
5A 5	GAZ ROLAN	LAIIRA SOFIA	B	B	B				
5A 6	GUERRA SCHILLA	ANGELA SOMARA	A	B	B				
5A 7	PAJACI ROLAN	ESTEFANIE	B	B	B				
5A 8	DODDY RUEDA	AMANDU	A	B	A				
5A 9	GUERRERO CORDOBA	BARBARA	B	B	B				
5A 10	HIGUITA GONZALEZ	FABIAN ALEJANDRO	A	A	A				
5A 11	JUNCO CORDOBA	DANIEL ESTEBAN	B	B	B				
5A 12	LINARES MARTINEZ	JUANA VALENTINA	B	A	A				
5A 13	MOLINA MACIAS	DANIEL ARTURO	B	B	B				
5A 14	OCORRA PUJADO	ANDREA SOFIA	B	B	B				
5A 15	OLIVERA SALINAS	JUAN DAVID	B	B	B				
5A 16	RAEZ ORTIZ	JUAN DAVID	B	B	B				
5A 17	QUINCHE SUJAMANTE	MARIANA	B	B	B				
5A 18	RAMIREZ VALENZUELA	SEBASTIAN	A	B	B				
5A 19	RODRIGUEZ RODRIGUEZ	GABRIEL	B	B	B				
5A 20	ROZO LOPEZ	JULIANA SOFIA	A	A	A				
5A 21	ROZANO PINEDA	JULIANA	A	A	A				
5A 22	TRIVINO PUJADO	SARA VALENTINA	B	B	B				
5A 23	VANEGAS PATINO	NICOLE YERMINANDA	B	B	B				
5A 24	VARGAS CAJEDO	TOMÁS FELIPE	A	B	B				
5A 25	VILLAMIL NAVARRA	ANA MARCELA	A	B	A				

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA INSTITUTO PEDAGÓGICO ARTURO RAMÍREZ MONTUFAR COORDINACIÓN ACADÉMICA

## Apéndice 2. Self-assessment of Learning Style

### SELF-ASSESSMENT OF LEARNING STYLE

#### ARE YOU A GOOD LEARNER?

1. What is your attitude towards other countries?
  - a. I'm very interested in how other people live.
  - b. I'm quite interested in how other people live.
  - c. I'm only interested in where I live.
2. What is your attitude towards English?
  - a. I'm interested in listening to songs in English and watching films and TV programmes in English.
  - b. I only like songs and films in Spanish.
3. For which of these things do you think English may be useful?
  - a. For travelling to different countries.
  - b. For helping to get me a job.
  - c. For studying (at school or university).
4. Do you try to speak English in class?
  - a. Always
  - b. Sometimes
  - c. Never
5. What do you bring to class?
  - a. My notebook and my dictionary
  - b. Only my notebook
  - c. Nothing
6. What do you do when you find an important new word?
  - a. I write it down on a piece of paper
  - b. I don't write it down, I say it to myself
  - c. I write it in my notebook
7. When you are reading, which of these things you do?
  - a. If I see a new word I try to guess the meaning from the context. If I cannot and the word is important, I use my dictionary.
  - b. I ask my teacher what it means.
  - c. I stop reading
8. When you get written work back from the teacher, what do you do?
  - a. Look at the mistakes I have made and think how I can improve next time.
  - b. I look though it quickly
  - c. I only look at the mark, then I throw it away.
9. Which of these things do you try to do outside the class?
  - a. Listen to songs in English
  - b. Read stories in English
  - c. Watch films or TV in English.
  - d. Think about any English words I see o advertisements, games, posters, etc.

### Apéndice 2.1. Resultados de Autoevaluación de estilos de aprendizaje.

Are you a good learner?	Frecuencia de respuesta
<b>Attitude towards other countries</b>	
Very interested in how other people live	16
Quite interested in how other people live	2
Interested only in where I live	2
<b>Attitude towards English</b>	
Interested in listening songs, and watching films and tv programmes in English	16
Listen songs and watch films in Spanish	2
<b>English may be useful for</b>	
Travelling to other countries	13
Helping to get me a job	2
Studying	6
<b>Try to speak English</b>	
Always	1
Sometimes	17
Never	0
<b>Bring to class</b>	
Notebook and dictionary	12
Only my notebook	6
Nothing	0
<b>Action when find a new word</b>	
Write it down in a piece of paper	0
I don't write it down, I say it to myself	7
Write it in my notebook	11
<b>When reading, I...</b>	
If I see a new word, I try to guess the meaning from context. If not and the word is important, I use my dictionary.	11
I ask my teacher what it means	7
I stop Reading	1
<b>When getting written work back from my teacher I</b>	
Look at the mistakes and think how to improve next time	10
Look thought quickly	3
I only look at the mark, then I throw it away.	4
<b>Things you do outside the class</b>	
Listen to songs in English	11
Read stories in English	6
Watch films or TV in English	9
Think about any English words I see, o advertisements, games, etc	2

### Apéndice 3. New CHAEA-Junior of Learning Style ELEMENTARY & HIGH SCHOOL

#### New CHAEA-Junior of Learning Style ELEMENTARY & HIGH SCHOOL

##### Instructions:

- This questionnaire identifies your preferred style of learning. It's not an IQ test or personality.
- You have no time limit to answer. Do not take more than 15 minutes.
- No right or wrong answers. It will be useful to the extent that your answers are sincere.
- If you agree or strongly agree, click 'More (+)'. If you disagree or somewhat agree, click 'Minus (-)'.  
Please answer all items.

Thanks

Más(+)	Menos(-)	Item
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	1. People who know me think of me that I say what I think and very clearly.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	2. I can clearly distinguish between what is right and what is wrong.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	3. Many times I act without looking at the consequences.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	4. I am interested in knowing how others think and the motives why they behave.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	5. I really appreciate when I receive a gift that is very practical.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	6. I try to be aware of what is going on wherever.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	7. I enjoy if I have time to prepare for my job and do my best.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	8. I like order when it comes to meals, studies and I like exercising regularly.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	9. I prefer original and new ideas although they may not be very practical.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	10. I accept and adjust to the rules only if they help me to achieve what I like.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	11. I listen more than I talk.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	12. In my room I usually have things tidy, because I can not stand clutter.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	13. Before doing anything I carefully study its advantages and disadvantages.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	14. I take real interest in school activities when I do something new and different.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	15. In a discussion I like to clearly say what I think.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	16. When I am playing, I put my friends feelings aside, because in a game it's important to win.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	17. I feel comfortable with spontaneous and fun people, even though sometimes they give me problems.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	18. I express how I feel openly.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	19. In meetings and parties I tend to be the funniest person.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	20. I like to analyze and consider problems thoughtfully to find a solution.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	21. I prefer the ideas that count for something and that can be done, to dreaming or fantasizing.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	22. I carefully think things through before drawing conclusions.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	23. I try to do things to make them perfect.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	24. I prefer to listen to others' ideas before expressing my own ones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	25. In discussions I like to watch how other participants act.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	26. I dislike being with very quiet people, who think too much.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	27. I am overwhelmed if I'm forced to work too fast.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	28. I propose new and spontaneous ideas in group works.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	29. Most times I believe we should break the rules rather than comply to them.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	30. When I'm with my friends I talk more than I listen.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	31. I always think, that everything should be done with logic and reason.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	32. I get nervous listening to people who say unimportant or meaningless things.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	33. I like to see check that things actually work.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	34. I reject spontaneous and original ideas if they are not very practical.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	35. I often think about the consequences of my actions to anticipate the future.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	36. In many cases, if you want something, it doesn't matter what you have to do to get it.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	37. It bothers me when classmates and people do crazy things.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	38. I often reflect on issues and problems.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	39. Usually, I am the life of a party.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	40. Those who know me think I'm not really sensitive to their feelings.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	41. I find it hard to plan my homework and prepare enough my exams.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	42. When I work in groups I am interested in knowing what others think.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	43. It bothers me when people do not take things seriously.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	44. I often find better ways of doing things.

### Apéndice 4. Estilo de aprendizaje (Navarro, 2001, 568)

Cuestionario de alumno	
Nombre:	Curso:
1. Me gusta aprender oyendo canciones	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
2. Me gusta aprender leyendo	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
3. En clase, me gusta escuchar y usar cintas	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
4. En clase, me gusta aprender jugando	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
5. En clase, me gusta aprender conversando	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
6. En clase, me gusta aprender viendo dibujos, películas, videos	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
7. Me gusta aprender haciendo mis propios dibujos	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
8. Me gusta escribirlo todo en mi cuaderno	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
9. Me gusta tener mi propio libro de texto	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
10. Me gusta que el profesor lo explique todo	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
11. Me gusta que el profesor nos de problemas para resolverlos	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
12. Me gusta que el profesor me diga todos mis errores	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
13. Me gusta que el profesor me deje encontrar mis propios errores	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
14. Me gusta estudiar inglés solo	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
15. Me gusta aprender inglés hablando en parejas	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
16. Me gusta aprender inglés en grupos pequeños	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
17. Me gusta aprender inglés con toda la clase	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
18. Me gusta salir con mis compañeros y practicar inglés fuera de la clase	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
19. Me gusta aprender palabras nuevas	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
20. Me gusta practicar sonidos y pronunciación	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
21. Me gusta aprender palabras inglesas viéndolas	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
22. Me gusta aprender palabras inglesas oyéndolas	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
23. Me gusta aprender palabras inglesas haciendo lo que las palabras significan	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
24. En casa, me gusta aprender leyendo cosas en inglés	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
25. En casa, me gusta aprender viendo televisión en inglés	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
26. En casa, me gusta aprender escuchando cintas	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
27. En casa, me gusta aprender estudiando libros en inglés	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
28. Me gusta aprender hablando con mis amigos en inglés	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
29. Me gusta hablar en inglés en clase cuando me escuchan todos	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Muchísimo
30. Cuando no entiendo algo en inglés le pido a alguien que me lo explique	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo
31. La cara y los gestos del profesor me ayudan a entender lo que está explicando	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo
32. Cuando estoy leyendo, si no entiendo una palabra trato de entenderla mirando otra palabra	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo
33. Me encanta usar mi inglés, incluso si cometo errores	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo
34. Pienso lo que voy a decir antes de hablar	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo
35. Si no sé cómo decir algo, pienso en la manera de decirlo, y entonces lo digo	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo
36. Cuando estoy hablando inglés, escucho mi pronunciación	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo
37. Si aprendo una palabra nueva trato de incluirla en mi conversación para aprenderla mejor	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo
38. Si alguien no me entiende, trato de decir lo mismo de una manera distinta	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo
39. Me gusta cómo suena el inglés	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo
40. Trato de saber cuáles son los problemas que tengo en inglés para resolverlos	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo
41. Me pregunto a mí mismo si estoy aprendiendo inglés bien, y pienso en formas mejores de aprender	<input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> A menudo

### Apéndice 5. Ejemplo de los esquemas que maneja el MCERL:

#### Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada.

<b>C2</b>	
<b>Alcance</b>	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
<b>Corrección</b>	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).
<b>Fluidez</b>	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
<b>Interacción</b>	Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.
<b>Coherencia</b>	Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores y de otros mecanismos de cohesión.
<b>C1</b>	
<b>Alcance</b>	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre una gran variedad de temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.
<b>Corrección</b>	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y por lo general los corrige cuando aparecen.
<b>Fluidez</b>	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.
<b>Interacción</b>	Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.

<b>Coherencia</b>	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
<b>B2</b>	
<b>Alcance</b>	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.
<b>Corrección</b>	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.
<b>Fluidez</b>	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.
<b>Interacción</b>	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Colabora en debates que traten temas cotidianos confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.
<b>Coherencia</b>	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.
<b>B1</b>	
<b>Alcance</b>	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.
<b>Corrección</b>	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.
<b>Fluidez</b>	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos periodos de expresión libre.
<b>Interacción</b>	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo

	que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.
<b>Coherencia</b>	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
<b>A2</b>	
<b>Alcance</b>	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.
<b>Corrección</b>	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete sistemáticamente errores básicos.
<b>Fluidez</b>	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
<b>Interacción</b>	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia.
<b>Coherencia</b>	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos.
<b>A1</b>	
<b>Alcance</b>	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.
<b>Corrección</b>	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.
<b>Fluidez</b>	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.
<b>Interacción</b>	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.
<b>Coherencia</b>	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales.

### Apéndice 6. Primera aplicación cuestionario Estilo de aprendizaje (Navarro, 2001, p. 568)

Estilo sintético (concrete learning style)	No	Un poco	Mucho	Muchísimo	No responde
4. En clase, me gusta aprender jugando.	1	0	4	10	0
6. En clase me gusta aprender viendo dibujos películas, vídeos.	1	4	6	5	0
25. En casa me gusta aprender viendo televisión en inglés.	4	5	4	2	0
15. Me gusta aprender inglés hablando en parejas.	2	6	6	1	1
26. En casa me gusta aprender escuchando cds.	6	3	4	1	0
3. En clase, me gusta escuchar y usar cds.	4	6	5	1	0
18. Me gusta salir con mis compañeros practicar inglés fuera de la clase.	5	3	2	6	0
1. Me gusta aprender oyendo canciones.	0	4	6	6	0
19. Me gusta aprender palabras nuevas.	0	4	4	8	0

Estilo sintético (concrete learning style)	No	A veces	A menudo	No responde
32. Cuando estoy leyendo, si no entiendo una palabra trato de entenderla mirando otras palabras.	0	11	4	1
33- Me encanta usar mi inglés, incluso si cometo errores.	1	8	5	1
38. Si alguien no me entiende, trato de decir lo mismo de una manera distinta	2	8	6	0

Estilo analítico (analytical learning style)	No	Un poco	Mucho	Muchísimo	No responde
27. En casa me gusta aprender estudiando libros en inglés.	4	6	4	1	0
13. Me gusta que el profesor me deje encontrar mis propios errores.	4	9	3	0	0
14. Me gusta estudiar inglés solo.	4	6	4	1	0
11. Me gusta que el profesor nos de problemas para resolverlos.	2	8	5	1	0
24. En casa me gusta aprender leyendo cosas en inglés.	2	9	2	2	0
2. Me gusta aprender leyendo.	2	6	6	2	0
7. Me gusta aprender haciendo mis propios dibujos.	3	9	3	2	0

Estilo analítico (analytical learning style)	No	A veces	A menudo	No responde
34. Pienso lo que voy a decir antes de hablar.	2	5	7	1
35. Si no sé cómo decir algo, pienso en la manera de decirlo, y entonces la digo.	1	8	6	0

Estilo comunicativo (communicative learning style)	No	A veces	A menudo	No responde
37. Si aprendo una palabra nueva trato de incluirla en mi conversación para aprenderla mejor.	2	6	6	1
38. Si alguien no me entiende, trato de decir lo mismo de una manera distinta.	2	8	6	0

<b>Estilo comunicativo (communicative learning style)</b>	<b>No</b>	<b>Un poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>No responde</b>
28. Me gusta aprender hablando con mis amigos en inglés.	2	8	3	1	1
22. Me gusta aprender palabras inglesas oyéndolas.	1	8	3	3	0
5. En clase, me gusta aprender conversando.	1	4	7	4	0
16. Me gusta aprender inglés en grupos pequeños.	2	4	6	4	0
17. Me gusta aprender inglés con toda la clase.	1	6	2	6	0
18. Me gusta salir con mis compañeros practicar inglés fuera de la clase.	5	3	2	6	0
29. Me gusta hablar en inglés en clase cuando me escuchan todos.	6	6	1	1	1

<b>Estilo dependiente (Authority oriented learning style)</b>	<b>No</b>	<b>Un poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>No responde</b>
10. Me gusta que el profesor me lo explique todo.	1	2	7	5	1
8. Me gusta escribirlo todo en mi cuaderno.	3	6	5	2	0
9- Me gusta tener mi propio libro de texto.	1	1	9	3	2
12. Me gusta que el profesor me diga todos mis errores.	0	5	7	3	1

<b>Estilo auditivo (audial learners)</b>	<b>No</b>	<b>Un poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>No responde</b>
1. Me gusta aprender oyendo canciones.	0	4	6	6	0
3- En clase, me gusta escuchar y usar cds.	4	6	5	1	0
20. Me gusta practicar sonidos y pronunciación.	0	6	7	2	0
22. Me gusta aprender palabras inglesas oyéndolas.	1	8	3	3	0
26. En casa me gusta aprender escuchando cintas.	6	4	4	1	0

<b>Estilo auditivo (audial learners)</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>	<b>A menudo</b>	<b>No responde</b>
36. Cuando estoy hablando inglés, escucho mi pronunciación.	1	10	4	0
39- Me gusta como suena el inglés.	3	4	8	0

<b>Estilo visual (visual learners)</b>	<b>No</b>	<b>Un poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>No responde</b>
2. Me gusta aprender leyendo.	2	6	6	2	0
6. En clase me gusta aprender viendo dibujos películas, vídeos.	1	4	6	5	0
8. Me gusta escribirlo todo en mi cuaderno.	3	6	5	2	0
21. Me gusta aprender palabras inglesas viéndolas.	1	8	4	2	1
24. En casa me gusta aprender leyendo cosas en inglés.	2	9	2	2	0
25. En casa me gusta aprender viendo televisión en inglés.	4	5	4	2	0

<b>Estilo visual (visual learners)</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>	<b>A menudo</b>	<b>No responde</b>
31. La cara y los gestos del profesor me ayudan a entender lo que está explicando.	1	3	11	0

<b>Estilo manual (manual learners)</b>	<b>No</b>	<b>Un poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>No responde</b>
7. Me gusta aprender haciendo mis propios dibujos.	3	9	3	2	0
23- Me gusta aprender palabras inglesas haciendo lo que las palabras significan.	4	4	5	3	0

**Apéndice 7. Segunda aplicación análisis de necesidades.**

Are you a good learner?	Frecuencia de respuesta	Frecuencia de respuesta
<b>Attitude towards other countries</b>		
Very interested in how other people live	16	15
Quite interested in how other people live	2	1
Interested only in where I live	2	1
<b>Attitude towards English</b>		
Interested in listening songs, and watching films and tvprogrammes in English	16	16
Listen songs and watch films in Spanish	2	1
<b>English may be useful for</b>		
Travelling to othercountries	13	13
Helping to get me a job	2	3
Studying	6	1
<b>Try to speak English</b>		
Always	1	2
Sometimes	17	14
Never	0	1
<b>Bring to class</b>		
Notebook and dictionary	12	12
Onlymy notebook	6	5
Nothing	0	0
<b>Action when find a new word</b>		
Write it down in a piece of paper	0	0
I don't write it down, I say it to myself	7	7
Write it in my notebook	11	10
<b>When reading, I...</b>		
If I see a new word, I try to guess the meaning form context. If not and the word is important, I use my dictionary.	11	12
I ask my teacher what it means	7	5
I stop Reading	1	0
<b>When getting written work back from my teacher I</b>		
Look at the mistakes and think how to improve next time	10	11
Look thoughtquickly	3	3
I only look at the mark, then I throw it away.	4	3
<b>Things you do outside the class</b>		
Listen to songs in English	11	14
Readstories in English	6	4
Watch films or TV in English	9	10
Think about any English words I see, o advertisements, games, etc	2	2

### Apéndice 8. Segunda aplicación cuestionario Estilo de aprendizaje (Navarro, 2001, 568)

Estilo sintético (concrete learning style)	No	Un poco	Mucho	Muchísimo	No responde
4. En clase, me gusta aprender jugando.	0	1	4	11	0
6. En clase me gusta aprender viendo dibujos películas, vídeos.	1	2	4	6	3
25. En casa me gusta aprender viendo televisión en inglés.	1	8	2	3	2
15. Me gusta aprender inglés hablando en parejas.	1	6	6	0	3
26. En casa me gusta aprender escuchando cds.	8	5	2	1	0
3. En clase, me gusta escuchar y usar cds.	3	10	2	1	0
18. Me gusta salir con mis compañeros practicar inglés fuera de la clase.	1	5	3	6	1
1. Me gusta aprender oyendo canciones.	0	6	7	3	0
19. Me gusta aprender palabras nuevas.	1	2	6	6	1

Estilo sintético (concrete learning style)	No	A veces	A menudo	No responde
32. Cuando estoy leyendo, si no entiendo una palabra trato de entenderla mirando otras palabras.	0	7	7	2
33- Me encanta usar mi inglés, incluso si cometo errores.	3	8	5	0
38. Si alguien no me entiende, trato de decir lo mismo de una manera distinta	2	5	8	1

Estilo analítico (analytical learning style)	No	Un poco	Mucho	Muchísimo	No responde
27. En casa me gusta aprender estudiando libros en inglés.	5	5	2	3	1
13. Me gusta que el profesor me deje encontrar mis propios errores.	1	11	3	0	1
14. Me gusta estudiar inglés solo.	5	5	5	0	1
11. Me gusta que el profesor nos de problemas para resolverlos.	2	7	3	3	1
24. En casa me gusta aprender leyendo cosas en inglés.	4	7	2	2	1
2. Me gusta aprender leyendo.	4	7	2	3	0
7. Me gusta aprender haciendo mis propios dibujos.	3	5	2	3	3

<b>Estilo analítico (analytical learning style)</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>	<b>A menudo</b>	<b>No responde</b>
34. Pienso lo que voy a decir antes de hablar.	0	9	6	1
35. Si no sé cómo decir algo, pienso en la manera de decirlo, y entonces la digo.	1	7	7	1

<b>Estilo comunicativo (communicative learning style)</b>	<b>No</b>	<b>Un poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>No responde</b>
28. Me gusta aprender hablando con mis amigos en inglés.	4	4	4	3	1
22. Me gusta aprender palabras inglesas oyéndolas.	2	5	7	1	0
5. En clase, me gusta aprender conversando.	1	4	4	6	1
16. Me gusta aprender inglés en grupos pequeños.	0	6	8	1	1
17. Me gusta aprender inglés con toda la clase.	3	3	5	4	1
18. Me gusta salir con mis compañeros practicar inglés fuera de la clase.	1	5	3	6	1
29. Me gusta hablar en inglés en clase cuando me escuchan todos.	4	8	2	1	1

<b>Estilo comunicativo (communicative learning style)</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>	<b>A menudo</b>	<b>No responde</b>
37. Si aprendo una palabra nueva trato de incluirla en mi conversación para aprenderla mejor.	3	6	6	1
38. Si alguien no me entiende, trato de decir lo mismo de una manera distinta.	2	5	8	1

<b>Estilo dependiente (Authority oriented learning style)</b>	<b>No</b>	<b>Un poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>No responde</b>
10. Me gusta que el profesor me lo explique todo.	0	4	5	3	3
8. Me gusta escribirlo todo en mi cuaderno.	7	3	3	1	2
9- Me gusta tener mi propio libro de texto.	1	5	5	4	1
12. Me gusta que el profesor me diga todos mis errores.	1	6	6	2	1

<b>Estilo auditivo (audial learners)</b>	<b>No</b>	<b>Un poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>No responde</b>
1. Me gusta aprender oyendo canciones.	0	6	7	3	0
3- En clase, me gusta escuchar y usar cds.	3	10	2	1	0
20. Me gusta practicar sonidos y pronunciación.	1	6	7	1	1
22. Me gusta aprender palabras inglesas oyéndolas.	2	5	7	1	1
26. En casa me gusta aprender escuchando CDs.	8	5	2	1	0

<b>Estilo auditivo (audial learners)</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>	<b>A menudo</b>	<b>No responde</b>
36. Cuando estoy hablando inglés, escucho mi pronunciación.	6	4	5	1
39- Me gusta como suena el inglés.	2	6	7	1

<b>Estilo visual (visual learners)</b>	<b>No</b>	<b>Un poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>No responde</b>
2. Me gusta aprender leyendo.	4	7	2	3	0
6. En clase me gusta aprender viendo dibujos películas, vídeos.	1	2	4	7	2
8. Me gusta escribirlo todo en mi cuaderno.	7	3	3	1	2
21. Me gusta aprender palabras inglesas viéndolas.	0	8	7	0	1
24. En casa me gusta aprender leyendo cosas en inglés.	4	7	2	2	1
25. En casa me gusta aprender viendo televisión en inglés.	1	8	2	3	2

<b>Estilo visual (visual learners)</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>	<b>A menudo</b>	<b>No responde</b>
31. La cara y los gestos del profesor me ayudan a entender lo que está explicando.	1	6	8	1

<b>Estilo manual (manual learners)</b>	<b>No</b>	<b>Un poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>No responde</b>
7. Me gusta aprender haciendo mis propios dibujos.	3	5	2	3	3
23- Me gusta aprender palabras inglesas haciendo lo que las palabras significan.	3	5	6	1	1

**Apéndice 9. 3ª Aplicación cuestionario Estilo de aprendizaje (Navarro, 2001, 568)**

<b>Estilo sintético (concrete learning style)</b>	<b>No</b>	<b>Un poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>No responde</b>
4. En clase, me gusta aprender jugando.	0	0	6	8	0
6. En clase me gusta aprender viendo dibujos películas, vídeos.	1	2	4	7	0
25. En casa me gusta aprender viendo televisión en inglés.	3	5	2	4	0
15. Me gusta aprender inglés hablando en parejas.	1	4	6	3	0
26. En casa me gusta aprender escuchando cds.	3	5	4	2	0
3. En clase, me gusta escuchar y usar cds.	1	5	6	2	0
18. Me gusta salir con mis compañeros practicar inglés fuera de la clase.	1	4	3	6	0
1. Me gusta aprender oyendo canciones.	0	4	4	6	0
19. Me gusta aprender palabras nuevas.	0	3	6	5	0

<b>Estilo sintético (concrete learning style)</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>	<b>A menudo</b>	<b>No responde</b>
32. Cuando estoy leyendo, si no entiendo una palabra trato de entenderla mirando otras palabras.	0	9	5	0
33- Me encanta usar mi inglés, incluso si cometo errores.	2	7	5	0
38. Si alguien no me entiende, trato de decir lo mismo de una manera distinta	1	4	9	0

<b>Estilo analítico (analytical learning style)</b>	<b>No</b>	<b>Un poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>No responde</b>
27. En casa me gusta aprender estudiando libros en inglés.	5	4	4	1	0
13. Me gusta que el profesor me deje encontrar mis propios errores.	0	12	2	0	0
14. Me gusta estudiar inglés solo.	3	5	5	1	0
11. Me gusta que el profesor nos de problemas para resolverlos.	3	5	4	1	1
24. En casa me gusta aprender leyendo cosas en inglés.	2	5	6	1	0
2. Me gusta aprender leyendo.	3	7	3	1	0
7. Me gusta aprender haciendo mis propios dibujos.	4	8	1	1	0

<b>Estilo analítico (analytical learning style)</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>	<b>A menudo</b>	<b>No responde</b>
34. Pienso lo que voy a decir antes de hablar.	1	6	6	1
35. Si no sé cómo decir algo, pienso en la manera de decirlo, y entonces la digo.	1	7	6	0

<b>Estilo comunicativo (communicative learning style)</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>	<b>A menudo</b>	<b>No responde</b>
37. Si aprendo una palabra nueva trato de incluirla en mi conversación para aprenderla mejor.	2	8	4	0
38. Si alguien no me entiende, trato de decir lo mismo de una manera distinta.	1	4	9	0

<b>Estilo comunicativo (communicative learning style)</b>	<b>No</b>	<b>Un poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>No responde</b>
28. Me gusta aprender hablando con mis amigos en inglés.	2	5	5	2	0
22. Me gusta aprender palabras inglesas oyéndolas.	0	5	6	3	0
5. En clase, me gusta aprender conversando.	1	1	9	2	0
16. Me gusta aprender inglés en grupos pequeños.	1	3	7	3	0
17. Me gusta aprender inglés con toda la clase.	2	6	4	1	1
18. Me gusta salir con mis compañeros practicar inglés fuera de la clase.	1	4	3	6	0
29. Me gusta hablar en inglés en clase cuando me escuchan todos.	4	3	5	2	0

<b>Estilo dependiente (Authority oriented learning style)</b>	<b>No</b>	<b>Un poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>No responde</b>
10. Me gusta que el profesor me lo explique todo.	1	2	5	5	0
8. Me gusta escribirlo todo en mi cuaderno.	6	4	1	3	0
9- Me gusta tener mi propio libro de texto.	3	1	4	6	0
12. Me gusta que el profesor me diga todos mis errores.	1	6	7	0	0

<b>Estilo auditivo (audial learners)</b>	<b>No</b>	<b>Un poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>No responde</b>
1. Me gusta aprender oyendo canciones.	0	4	4	6	0
3- En clase, me gusta escuchar y usar cds.	1	5	6	2	0
20. Me gusta practicar sonidos y pronunciación.	1	4	7	2	0
22. Me gusta aprender palabras inglesas oyéndolas.	0	5	6	3	0
26. En casa me gusta aprender escuchando cintas.	3	5	4	2	0

<b>Estilo auditivo (audial learners)</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>	<b>A menudo</b>	<b>No responde</b>
36. Cuando estoy hablando inglés, escucho mi pronunciación.	3	6	5	0
39- Me gusta como suena el inglés.	2	5	7	0

<b>Estilo visual (visual learners)</b>	<b>No</b>	<b>Un poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>No responde</b>
2. Me gusta aprender leyendo.	3	7	3	1	0
6. En clase me gusta aprender viendo dibujos películas, vídeos.	1	2	4	7	0
8. Me gusta escribirlo todo en mi cuaderno.	6	4	1	3	0
21. Me gusta aprender palabras inglesas viéndolas.	1	7	4	2	0
24. En casa me gusta aprender leyendo cosas en inglés.	2	5	6	1	0
25. En casa me gusta aprender viendo televisión en inglés.	3	5	2	4	0

<b>Estilo visual (visual learners)</b>	<b>No</b>	<b>A veces</b>	<b>A menudo</b>	<b>No responde</b>
31. La cara y los gestos del profesor me ayudan a entender lo que está explicando.	3	4	7	0

<b>Estilo manual (manual learners)</b>	<b>No</b>	<b>Un poco</b>	<b>Mucho</b>	<b>Muchísimo</b>	<b>No responde</b>
7. Me gusta aprender haciendo mis propios dibujos.	4	8	1	1	0
23- Me gusta aprender palabras inglesas haciendo lo que las palabras significan.	2	8	3	1	0



## Actividad de estilo de aprendizaje auditivo- Last Kiss, Pearl Jam

Name: \_\_\_\_\_  
Date: \_\_\_\_\_, Class: Seventh

1. Listen to the song. Choose the verb for each gap. Then, put the verb into past simple tense.

"Last Kiss" by Pearl Jam

Oh where, oh where, can my baby be?  
The love I \_\_\_\_\_ ~~got~~ \_\_\_\_\_ ~~from me~~  
She's gone to heaven so I've got to be good,  
So I can see my baby when I leave this world.

We \_\_\_\_\_ ~~go~~ \_\_\_\_\_ ~~on~~ \_\_\_\_\_ ~~a~~ \_\_\_\_\_ ~~date~~ \_\_\_\_\_ ~~in~~ \_\_\_\_\_ ~~my~~ \_\_\_\_\_ ~~daddy's~~ \_\_\_\_\_ ~~car~~,  
We hadn't driven very far,  
There in the road straight ahead,  
A car was stalled, the engine was dead,  
I \_\_\_\_\_ ~~looked~~ \_\_\_\_\_ ~~to~~ \_\_\_\_\_ ~~the~~ \_\_\_\_\_ ~~right~~,  
I'll never forget the sound that night  
The screaming tires, the busting glass,  
The painful scream that I heard last.

[Chorus]

When I \_\_\_\_\_ ~~see~~ \_\_\_\_\_ ~~the~~ \_\_\_\_\_ ~~rain~~ \_\_\_\_\_ ~~was~~ \_\_\_\_\_ ~~falling~~ \_\_\_\_\_ ~~down~~,  
There \_\_\_\_\_ ~~is~~ \_\_\_\_\_ ~~people~~ \_\_\_\_\_ ~~standing~~ \_\_\_\_\_ ~~all~~ \_\_\_\_\_ ~~around~~,  
Something warm blowing through my eyes,  
But somehow I \_\_\_\_\_ ~~missed~~ \_\_\_\_\_ ~~my~~ \_\_\_\_\_ ~~baby~~ \_\_\_\_\_ ~~that~~ \_\_\_\_\_ ~~night~~  
I \_\_\_\_\_ ~~hold~~ \_\_\_\_\_ ~~her~~ \_\_\_\_\_ ~~head~~, \_\_\_\_\_ ~~she~~ \_\_\_\_\_ ~~is~~ \_\_\_\_\_ ~~at~~ \_\_\_\_\_ ~~me~~ \_\_\_\_\_ ~~and~~  
I \_\_\_\_\_ ~~hold~~ \_\_\_\_\_ ~~me~~ \_\_\_\_\_ ~~darling~~ \_\_\_\_\_ ~~just~~ \_\_\_\_\_ ~~a~~ \_\_\_\_\_ ~~little~~ \_\_\_\_\_ ~~while~~.

I \_\_\_\_\_ ~~found~~ \_\_\_\_\_ ~~the~~ \_\_\_\_\_ ~~love~~ \_\_\_\_\_ ~~that~~ \_\_\_\_\_ ~~I~~ \_\_\_\_\_ ~~know~~ \_\_\_\_\_ ~~I~~ \_\_\_\_\_ ~~had~~ \_\_\_\_\_ ~~missed~~,  
Well now she's gone even though I hold her tight,  
I \_\_\_\_\_ ~~miss~~ \_\_\_\_\_ ~~my~~ \_\_\_\_\_ ~~love~~, \_\_\_\_\_ ~~my~~ \_\_\_\_\_ ~~life~~ \_\_\_\_\_ ~~that~~ \_\_\_\_\_ ~~night~~.

[Chorus]

kiss (\_\_\_\_), hold (\_\_\_\_), take away (\_\_\_\_), be out (\_\_\_\_),  
swerve (\_\_\_\_), be (\_\_\_\_), find (\_\_\_\_), lift (\_\_\_\_),  
look (\_\_\_\_), wake up (\_\_\_\_), can (\_\_\_\_), say (\_\_\_\_),  
lose (\_\_\_\_).

2. Write a definition with your own words of each verb in past tense.

3. Write a summary of the situation of the song using past simple tense.

## Actividades transición frente a Estilos encontrados y no encontrados.

Name: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_ Class: 7<sup>th</sup> Seventh

Put the words and punctuation in the correct order to make sentences. Write the questions and answers in the bubbles.

break arm did your ? you When  
last it week broke I  
you take off fat ? Did your  
fell a ! No off , table  
doctor's go ? you the to Did  
I the went No hospital , to

1

2

3

4

Put the verbs in brackets into the correct tense.

One day last April, Paula Taylor <sup>1</sup> \_\_\_\_\_ (watch) television, when she <sup>2</sup> \_\_\_\_\_ (look) out of the window and <sup>3</sup> \_\_\_\_\_ (see) her neighbour's dog, Shep. The dog <sup>4</sup> \_\_\_\_\_ (bark) in Paula's garden. It <sup>5</sup> \_\_\_\_\_ (throw) earth and plants everywhere. Paula <sup>6</sup> \_\_\_\_\_ (stand) up and <sup>7</sup> \_\_\_\_\_ (knock) on the window

but the dog <sup>8</sup> \_\_\_\_\_ (not) stop. So she <sup>9</sup> \_\_\_\_\_ (run) into the garden and <sup>10</sup> \_\_\_\_\_ (shout) at the dog.

Then she <sup>11</sup> \_\_\_\_\_ (realise) that Shep <sup>12</sup> \_\_\_\_\_ (hold) something in his mouth. Paula <sup>13</sup> \_\_\_\_\_ (look) at it. It was a gold necklace. Yesterday, Paula <sup>14</sup> \_\_\_\_\_ (sell) the necklace to a museum for four thousand pounds.

Put the verbs in brackets into the correct tense.

It was Saturday afternoon and Michael Harris

<sup>1</sup> \_\_\_\_\_ (sit) in a small boat on

Dover Lake. He <sup>2</sup> \_\_\_\_\_ (talk) on

the shore of the lake Annie and Sarah Winston.

They <sup>3</sup> \_\_\_\_\_ (play) with their dog, Jonah.

They <sup>4</sup> \_\_\_\_\_ (throw) a stick and

Jonah <sup>5</sup> \_\_\_\_\_ (run) to get it. The

weather wasn't very nice. It <sup>6</sup> \_\_\_\_\_

(not) rain, but it was cloudy and quite windy. Suddenly the

wind <sup>7</sup> \_\_\_\_\_ (blow) Michael's hat off

and it <sup>8</sup> \_\_\_\_\_ (land) in the lake.

As Michael <sup>9</sup> \_\_\_\_\_ (try) to get his

hat, he <sup>10</sup> \_\_\_\_\_ (fall) out of the boat.

"Help! Help!" he <sup>11</sup> \_\_\_\_\_ (shout).

When Jonah <sup>12</sup> \_\_\_\_\_ (see) Michael,

he <sup>13</sup> \_\_\_\_\_ (jump) into the water,

he <sup>14</sup> \_\_\_\_\_ (swim) to the boy and

<sup>15</sup> \_\_\_\_\_ (pull) him to the shore.

"I'm glad Jonah was there," <sup>16</sup> \_\_\_\_\_

(say) Michael later. "He <sup>17</sup> \_\_\_\_\_

(save) my life."

We had a few problems on our holiday.

Write the sentences.

1 we / sat / I / drop / my camera in the lake

While \_\_\_\_\_

2 we / swim / in a lake / someone / take / our clothes

\_\_\_\_\_

3 my dad / ride a horse / he / fall off

\_\_\_\_\_

4 we / have / a picnic / it / rain / eat / our food

\_\_\_\_\_

5 we / sit / in a park / it / start / to rain

\_\_\_\_\_

Number the pictures in the correct order to match the story.



1 we / sat / I / drop / my camera in the lake

While \_\_\_\_\_

2 we / swim / in a lake / someone / take / our clothes

\_\_\_\_\_

3 my dad / ride a horse / he / fall off

\_\_\_\_\_

4 we / have / a picnic / it / rain / eat / our food

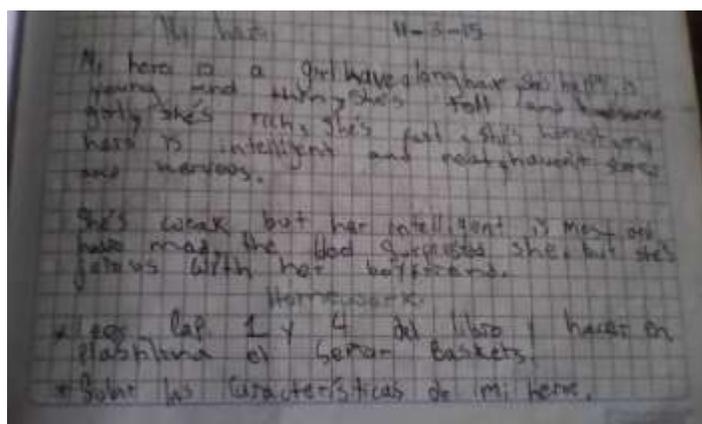
\_\_\_\_\_

5 we / sit / in a park / it / start / to rain

\_\_\_\_\_



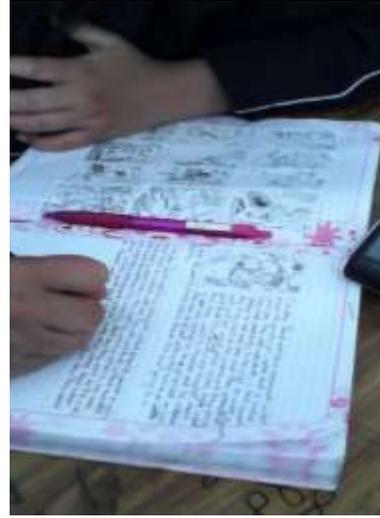
### My hero! Construcción colectiva del héroe.



### My hero! Actividad de hacer a Sir Henry Baskerville en plastilina



**Actividad re-creando una historia a partir de imágenes seleccionadas por cada grupo de trabajo. (Estilo visual)**



**Actividad individual de escucha de la canción Last Kiss de Pearl Jam. (Estilo auditivo)**

