

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ESTILOS DE ENSEÑANZA: UNA RELACIÓN
NECESARIA EN LA COMPRESIÓN LECTORA EN INGLÉS

AUTORAS:

YASMIRA EMPERATRIZ BARBOZA MOGOLLÓN

MAGGIORIS GALVÁN CABRERA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: ESTUDIOS EDUCATIVOS EN COGNICIÓN Y
CREATIVIDAD
Caucasia, 2013

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ESTILOS DE ENSEÑANZA: UNA RELACIÓN
NECESARIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS

AUTORAS:

YASMIRA EMPERATRIZ BARBOZA MOGOLLÓN

MAGGIORIS GALVÁN CABRERA

Trabajo de grado para obtener el título de

Magister en Educación

Asesor: AMPARO HOLGUIN HIGUITA

Mg. En Educación Superior

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: ESTUDIOS EDUCATIVOS EN COGNICIÓN Y
CREATIVIDAD
Caucasia, 2013

PÁGINA APROBATORIA

En presencia de la coordinadora de la Maestría Doctora Diana Victoria Jaramillo Quiceno y la Doctora Ana Elsy Díaz Monsalve representante de la escuela de idiomas de la Universidad de Antioquia, fue sustentada la tesis para optar al título de Magister en Educación de las docentes Esp. Yasmira Barboza y Maggioris Galván Cabrera, asesoradas por la Magíster Amparo Holguín Higueta, docente de la Facultad de la educación.

Se dio constancia:

Que la tesis titulada “Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza: una relación necesaria en la comprensión lectora en inglés” realizada por las mencionadas docentes reunió las condiciones académicas y científicas para su aprobación

Medellín a los 17 de mayo del 2013

DEDICATORIA

“El secreto del éxito es la constancia en los propósitos ”

Benjamín Disreali

*A Dios por iluminar mi camino, darme la fortaleza y salud
para la realización de este trabajo.
A mi hija Melanie, mi madre Nubia, a mi hermano Deivis, a Manuel y a todos
aquellos quienes con su voz de aliento estuvieron
apoyándome en este largo camino
de mi cualificación profesional.*

Maggioris Galván C.

*A Dios por darme salud, fortaleza y sabiduría;
a mi flia, especialmentea mi mamá Enith quien con su apoyo
y oraciones me daba fuerzas para seguir investigando.*

Yasmira Barboza M.

AGRADECIMIENTOS

Luego de llegar a la fase final de esta investigación queremos agradecer a las personas que contribuyeron a su desarrollo:

En primer lugar agradecemos a Dios por bendecirnos con salud y sabiduría para entender conceptos y el proceso de investigación.

A la profesora Amparo Holguín, quien con su paciencia y conocimientos nos orientó en el arduo pero enriquecedor camino de la investigación.

A nuestras familias, por su apoyo y soportar estos tres años en los que pasamos más tiempo en los libros que con ellos.

A nuestros amigos por su apoyo y ayuda incondicional: fueron compañía y alegría para soportar estos tres años.

A nuestros profesores de la línea de Cognición, por sus aportes y enseñanzas, los cuales enriquecieron conceptualmente nuestro trabajo.

A la analista Edith Medina, por compartirnos sus conocimientos y mostrarnos que en los números y las gráficas, son más que simples datos.

A la profesora Paula Montoya, por mostrarnos que en la investigación científica los detalles metódicos son de mayor importancia.

A la Universidad de Antioquia por extender el programa de Maestría a la Subregión del Bajo Cauca.

A nuestros Directivos Docentes por permitirnos los espacios para nuestra formación.

A las Instituciones Educativas Participantes, por brindarnos los espacios para la aplicación de este trabajo investigativo.

Tabla de contenido

<u>CAPÍTULO I</u>	177
1. <u>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</u>	177
1.1. <u>OBJETIVOS</u>	21
1.1.1. <u>Objetivo general</u> :.....	21
1.1.2. <u>Objetivos específicos</u>	22
1.2. <u>JUSTIFICACIÓN</u>	22
1.3. <u>Antecedentes</u>	24
 <u>CAPÍTULO II</u>	 32
2. <u>MARCO TEÓRICO</u>	32
2.1. <u>Estilos de Aprendizaje</u>	336
<u>Tabla 1: Definiciones Conceptos de Estilos de Aprendizaje</u>	35
2.1.1. <u>Estilos de Aprendizaje (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático) de Honey y Mumford citado por (Alonso & Gallego, 2000)</u>	36
2.1.2. <u>Los Estilos de Aprendizaje de Dependencia e Independencia de Campo. Witkin (1977) citado por Lozano (2001:41-53)</u>	38
2.1.2.1. <u>Estilo de Aprendizaje Dependiente de Campo</u>	408
2.1.2.2. <u>Estilos de Aprendizaje Independiente de Campo</u> :.....	409
<u>Tabla 2: Características de los alumnos dependientes e independientes de campo en el aprendizaje: (Lozano, 2008:44); (Guild y Garger, 1988) citado por (Salas, 2008:97)</u>	40
2.2. <u>Estilos de Enseñanza</u>	40
2.2.1. <u>Estilo de Enseñanza Magistral</u> :.....	444
2.2.1.1. <u>Principios orientadores, ventajas, limitaciones y sugerencias del Estilo de Enseñanza Magistral</u>	44
2.2.1.1.1 <u>Principios orientadores</u> :.....	45
2.2.1.1.2. <u>Limitaciones</u>	45
2.2.1.1.3. <u>Sugerencias</u> :.....	46

<u>2.2.2. Estilo de Enseñanza Mediacional:</u>	47
<u>2.2.2.1. Modelo Mediacional Centrado en el Profesor:</u>	47
<u>2.2.2.2. Modelo Mediacional Centrado en el Alumno/a:</u>	48
<u>2.2.2.3. Principios orientadores, ventajas, limitaciones y sugerencias del Estilo de Enseñanza Mediacional:</u>	49
<u>2.2.2.3.1. Ventajas:</u>	49
<u>2.2.2.3.2. Limitaciones:</u>	50
<u>2.2.2.3.3. Sugerencias:</u>	50
<u>2.3. Estilo de Enseñanza en Inglés</u>	52
<u>2.3.1. Estilo de Enseñanza del Docente de Inglés Controlador (Magistral)</u>	53
<u>2.3.2. Estilo de Enseñanza del Docente de Inglés Mediacional</u>	563
<u>2.4. El Aprendizaje de la Lectura</u>	55
<u>2.4.1. La Lectura en Lengua Extranjera (Inglés)</u>	57
<u>2.4.2. Comprensión Lectora en Lengua Extranjera (Inglés)</u>	59
<u>2.4.2.1. Teorías de la Comprensión Lectora</u>	60
<u>2.4.2.1.1. Inferencias Léxicas en la Teoría Interactiva</u>	62
<u>2.4.2.2. Estrategias de Lectura</u>	64
<u>2.5. Niveles de la Comprensión Lectora</u>	67
<u>2.5.1. Primer Nivel de Comprensión Lectora- Nivel Literal</u>	68
<u>2.5.2. Segundo Nivel de Comprensión Lectora - Nivel Inferencial o Interpretativo</u>	68
<u>2.5.3. Tercer Nivel de Comprensión Lectora - Nivel Crítico o Profundo</u>	69
<u>CAPÍTULO III</u>	70
<u>3. DISEÑO METODOLÓGICO</u>	70
<u>3.1. Tipo de investigación</u>	70
<u>3.2. Variables</u>	71
<u>3.2.1. Definición operacional de las variables</u>	71
Tabla 3: Definición operacional de las variables.....	71
<u>3.3. Hipótesis:</u>	72
<u>3.4. Población y Muestra</u>	72

<u>Tabla 4: Detalles de la toma de la muestra</u>	73
<u>3.5. Metodología</u>	74
<u>Tabla 5: Relación entre los Estilos de Aprendizajes propuestos por Honey y Mumford (1986), y los Estilos Cognitivos por Herman Witkin (1977)</u>	75
<u>3.6. Plan de Análisis</u>	77
<u>CAPÍTULO IV</u>	83
<u>4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</u>	83
<u>4.1. Distribución de variable demográficas Género</u>	84
<u>Tabla 6: Distribución de variable demográfica Género en las Instituciones Educativas Participantes</u>	85
<u>4.2. Frecuencias relativas de respuesta a cada pregunta:</u>	86
<u>4.3. Ítems evaluados para Estilos de Enseñanza Mediacional</u>	87
<u>Tabla 7: Medida de tendencia central y desviación estándar de la frecuencia relativa de respuesta del Estilo de Enseñanza Mediacional</u>	87
<u>4.4. Ítems evaluados para estilo de enseñanza Magistral</u>	90
<u>Tabla 8: Medida de tendencia central y desviación estándar para identificar estilo de enseñanza Magistral</u>	90
<u>4.5. Ítems Evaluados para identificar estilo de aprendizaje Dependiente:</u>	92
<u>Tabla 9: Medida de tendencia central y desviación estándar de los ítems evaluados para identificar el estilo de aprendizaje Dependiente de Campo</u>	92
<u>4.6 Ítems evaluados para identificar estilo de aprendizaje Independiente de Campo</u>	95
<u>Tabla 10: Medida de tendencia central y desviación estándar de los ítems evaluados para identificar estilo de aprendizaje Independiente de Campo</u>	95
<u>4.7. Promedio de respuestas por estilos de enseñanza y aprendizaje</u>	98
<u>4.8. Promedio de respuestas por género</u>	99
<u>Tabla 11: Medida de tendencia central y desviación estándar de las respuestas diferencias por género</u>	99
<u>4.9. Promedio de respuesta de los estilos de enseñanza y aprendizaje por Institución Educativa</u>	103
<u>4.10. Análisis inferencial de respuesta por Intituciones</u>	105
<u>Tabla 12: Medida de tendencia central y desviación estándar de frecuencia de respuesta en el ítem 1-diferencia por Instituciones</u>	105

<i>Tabla 13: Medida de tendencia central y desviación estándar de frecuencia de respuesta del ítem 7 diferencia por Instituciones.....</i>	107
<i>Tabla 14. Medida de tendencia central y desviación estándar de frecuencia de respuesta del ítem 9 diferencia por Instituciones.....</i>	108
<i>4.11. Análisis de la frecuencia relativa de respuesta de los docentes de inglés para identificar el estilo de enseñanza Magistral:.....</i>	109
<i>Tabla 15: Medida de tendencia central y desviación estándar de las respuestas de los docentes de inglés para identificar estilo de enseñanza Magistral.....</i>	110
<i>4.12. Análisis de frecuencia relativa de las respuestas de los docentes de inglés para identificar el estilo enseñanza Mediacional:.....</i>	112
<i>Tabla 16: Medida de tendencia central y desviación estándar de la frecuencia de respuesta de los docentes de inglés para identificar el estilo de enseñanza Mediacional.....</i>	112
<i>4.13. Análisis multivariado y correlaciones:.....</i>	119
<i>4.13.1. Matriz de correlaciones:.....</i>	119
<i>Tabla 17: Tabla de asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza Mediacional.....</i>	120
<i>4.13.1.1. Asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza Mediacional:.....</i>	120
<i>4.13.1.2. Asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza Mediacional con los del estilo de aprendizaje Dependiente:.....</i>	121
<i>4.13.1.3 Asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza Mediacional con los del estilo de aprendizaje Independiente:.....</i>	122
<i>Tabla 18: Tabla de asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza Magistral.....</i>	123
<i>4.13.2. Asociaciones entre los ítems de estilo de enseñanza Magistral.....</i>	123
<i>4.13.2.1 Asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza Magistral con los del estilo de aprendizaje Dependiente.....</i>	124
<i>4.13.2.2. Asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza Magistral con los del estilo de aprendizaje Independiente.....</i>	124
<i>CAPÍTULO V.....</i>	125
<i>5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</i>	125
<i>5.1. Discusión.....</i>	125
<i>5.2. Conclusiones.....</i>	132
<i>6. REFERENCIAS.....</i>	135
<i>Apéndice.....</i>	140

<i>Apéndice A Instrumentos de recolección de datos.....</i>	141
<i>Apéndice B.....</i>	142
<i>Apéndice C.....</i>	143
<i>Apéndice D Encuesta Diligenciada _por los estudiantes.....</i>	145
<i>Apéndice E Encuesta Diligenciada por Docentes.....</i>	151
<i>Apéndice F Tabla de porcentaje de las respuestas por Instituciones Educativas.....</i>	152

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1: Definiciones conceptuales de estilos de aprendizaje

Tabla 2: Características de los alumnos Dependientes e Independientes de Campo en el aprendizaje: (Lozano, 2008:44); (Guild y Garger, 1988) citado por (Salas, 2008:97)

Tabla 3: Definición operacional de las variables

Tabla 4:Detalle de la muestra

Tabla 5: Relación entre los estilos de aprendizajes propuestos por Honey y Mumford (1986), y los Estilos Cognitivos por Herman Witkin (1977)

Tabla 6: Distribución de variable demográfica por género en las instituciones educativas participantes

Tabla 7: Medida de tendencia central y desviación estándar de la frecuencia relativa de respuesta del estilo de enseñanza Mediacional

Tabla 8: Medida de tendencia central y desviación estándar para identificar estilo de enseñanza Magistral

Tabla 9: Medida de tendencia central y desviación estándar de los ítems evaluados para identificar el estilo de aprendizaje Dependiente de Campo

Tabla 10: Medida de tendencia central y desviación estándar de la frecuencia relativa de respuesta del Estilo de Aprendizaje Independiente de Campo

Tabla 11: Medida de tendencia central y desviación estándar de las respuestas de diferencias por género

Tabla 12: Medida de tendencia central y desviación estándar de frecuencia de respuesta en el ítem 1 diferencia por instituciones educativas

Tabla 13: Medida de tendencia central y desviación estándar de la frecuencia de respuesta del ítem 7 diferencia por instituciones educativas

Tabla 14: Medida de tendencia central y desviación estándar de la frecuencia de respuesta en el ítem 9 diferencias por instituciones educativas

Tabla 15: Medida de tendencia central y desviación estándar en la respuesta de los docentes de inglés para identificar estilo de enseñanza Magistral

Tabla 16: Medida de tendencia central y desviación estándar de la frecuencia de respuesta de los docentes de inglés para identificar el estilo de enseñanza Mediacional

Tabla 17: Tabla de asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza Mediacional

Tabla 18: Tabla de asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza Magistral

Figura 1 Variable demográfica - género.

Figura 2 Muestra por instituciones educativas.

Figura 3 Frecuencia relativa de respuesta - Estilo de enseñanza Mediacional

Figura 4 Frecuencia relativa de respuesta - Estilo de enseñanza Magistral.

Figura 5 Frecuencia relativa de respuesta - Estilo de aprendizaje Dependiente.

Figura 6 Frecuencia relativa de respuesta - Estilo de aprendizaje Independiente.

Figura 7 Promedio de respuesta a todas las preguntas del instrumento

Figura 8 Promedio de respuestas por género

Figura 9 Frecuencia relativa de respuesta en ítems con diferencia por género

Figura 10 Promedio de respuesta por instituciones educativas

Figura 11 Frecuencia relativa de respuesta en el ítems 1. Diferencias por instituciones educativas

Figura 12 Frecuencia relativas de respuesta al ítem 7. Diferencia por instituciones educativas

Figura 13 Frecuencia relativa de respuestas en el ítems 9. Diferencias por instituciones educativas

Figura 14 Frecuencia relativa de respuesta de los docentes de inglés para identificar estilo de enseñanza Magistral

Figura 15 Frecuencia relativa de respuesta de los docentes de inglés para identificar estilo de enseñanza Mediacional

Figura 16 Correlación entre los ítems 2 del formato de docentes y el formato de estudiante

Figura 17 Correlación entre el ítem 4 formato de docente y el ítem 5 del formato de estudiante

Figura 18 Correlación entre el ítem 6 del formato de docentes y el ítem 8 del formato de estudiante

Figura 19 Correlación entre el ítem 8 del formato de docentes y el ítem 7 del formato de estudiante

Figura 20 Correlación entre el ítem 9 del formato de docente y el ítem 6 del formato de estudiante.

RESUMEN

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, en el que se analizaron las variables: estilos de aprendizaje Independiente y Dependiente y estilos de enseñanza Magistral y Mediacional. Igualmente la variable sociodemográfica de género y su correlación en la comprensión lectora del inglés. Todo ello direccionado por el objetivo principal de: analizar las maneras cómo se correlacionan los estilos de aprendizaje de Dependiente e Independiente y los estilos de enseñanza Magistral y Mediacional en la comprensión lectora en inglés, en seis instituciones educativas del municipio de Cauca. Los referentes teóricos de este estudio están conformados por la teoría de (Honey & Mumford, 1986), en la que proponen cuatro diferentes estilos de aprendizaje (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático), compartiendo características similares con la clasificación propuesta por Witkin (1977) quien propone dos estilos Dependiente e Independiente de Campo.

La muestra estuvo conformada por 220 estudiantes de 11° y 13 docentes de inglés pertenecientes a seis Instituciones Educativas oficiales de este municipio a quienes se les aplicó encuesta tipo Likert. Los coeficientes de confiabilidad del alfa de Cronbach fueron de 0.79, dando confiabilidad a los instrumentos aplicados. Los resultados obtenidos y la correlación por asociaciones, mostraron que los estudiantes participantes no tienen un solo estilo de aprendizaje sino características de ambos, tanto Dependiente como Independiente y, los docentes encuestados practican los dos estilos de enseñanza tanto Magistral como Mediacional, por ejemplo los docentes siguen siendo tradicionales en la aplicación de la evaluación pero son Mediacionales en su interrelación con sus estudiantes.

Palabras claves: Estilo de Aprendizaje Dependiente e Independiente, Estilos de Enseñanza Mediacional y Magistral, Comprensión lectora en Inglés.

ABSTRACT

This research was conducted under a quantitative approach, in which the variables: Learning independent and dependent learning styles, and Magisterial and Mediational teaching style were analyzed; also socio demographic variables of gender and age, and their correlation with English reading comprehension .The main objective was analyzing the ways to correlate Dependent and Independent Learning Styles and Magisterial and Mediational teaching styles in English reading comprehension, in six Educational Institutions in Caucasia municipality . The theoretical framework of this study is based on the theory of (Honey & Mumford, 1986), who propose four different learning styles (active, reflective, theoretical and pragmatic), these styles share similar characteristics with the classification proposed by Witkin (1977) who proposes two styles Dependent and Independent. The sample was selected by census and consisted of 220 students from 11 ° and 13 English teachers. To collect the information we designed two instruments, one applied to student to teaching and learning styles, and other applied to teachers to know their teaching style. The Cronbach alpha reliability coefficients were 0.79 which gave validity to the instruments. The analysis of the results and the correlation were made by associations which showed that participating students don't have only a learning style, they have both dependent and independent style, and that the teachers use the two teaching styles.

Keywords: dependent and independent Learning Style, Mediational and Magisterial Teaching Styles, Reading in English, English Reading Comprehension

INTRODUCCIÓN

La lectura es una habilidad que se desarrolla mediante la relación entre el lector y el texto. La capacidad lectora es la comprensión del texto, de su significado a través de una lectura crítica y reflexiva. Para ello, se hacen necesarios los pre-saberes y el conocimiento de estrategias de comprensión lectora como condición para la comprensión del texto y de la capacidad para relacionarlos con la nueva información a fin de posibilitar la reflexión personal. Todo esto guarda relación en la forma cómo aprende el lector, sus gustos y sus intereses.

Este trabajo investigativo de corte cuantitativo no experimental, busca la correlación entre las variables estilos de aprendizaje Dependiente e Independiente y los estilos de enseñanza Magistral y Mediacional en la Comprensión Lectora en Inglés. El contexto de aplicación son seis Instituciones Educativas oficiales de las ocho que hay en la zona urbana del Municipio de Caucasia-Antioquia. La muestra seleccionada fue de 220 estudiantes de grado 11 (un grupo por cada Institución Educativa), a quienes se les aplicó un instrumento, formado por 18 ítems para identificar estilos de aprendizaje y enseñanza. Y 13 docentes de inglés de las mismas instituciones, a los cuales se les aplicó un instrumento formado por 9 ítems para identificar su Estilo de Enseñanza.

Este estudio surgió de la reflexión sobre los resultados de las pruebas internas y externas que expresan los bajos niveles de la comprensión lectora en inglés de este municipio. Y aunque es entendible las diferencias en las formas de sentir y actuar de las personas, así mismo los estudiantes en sus formas de aprender o estilos de aprendizaje los cuales son definidos como la forma particular en que cada quien accede a la información para procesarla, en este caso se tiene como referente la teoría de (Honey & Mumford, 1986), en la que proponen

cuatro diferentes estilos de aprendizaje (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático) Estos estilos comparten características similares con la clasificación propuesta por Witkin (1977) quien propone dos estilos (Dependiente e Independiente de Campo).

Por su parte, también los docentes de inglés tienen diferentes formas de enseñar o estilos de enseñanza, en este caso se alude al estilo Mediacional y al estilo Magistral. En aras de realizar una investigación con metas alcanzables a corto plazo, el objetivo general que direccionó la investigación fue el de analizar las maneras como se correlacionan los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza Magistral y Mediacional en la comprensión lectora en inglés de seis instituciones educativas del municipio de Cauca. La relevancia del estudio está en que es llevado a cabo en la sub región del Bajo Cauca Antioqueño, allí no se han realizado investigaciones centradas en estilos de enseñanza y de aprendizaje y más aún, relacionados con el área de inglés.

Este estudio está organizado en seis capítulos. En el primero está el planteamiento del problema, los antecedentes, justificación, objetivo general y específicos. El segundo presenta el Marco Teórico con sus respectivos sub apartados. El tercero, da cuenta del Diseño Metodológico. El cuarto muestra los análisis de los resultados. El quinto capítulo da cuenta de la discusión y las conclusiones y en el sexto, se encuentran las referencias y los apéndices.

Esta investigación muestra tendencias y estrategias renovadoras en el campo de la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjera para lograr transformaciones importantes en los estudiantes en el desarrollo de la comprensión de textos en inglés y en las prácticas docentes. Se hace necesario que docentes e investigadores presten atención al estudio y comprensión del proceso mismo del aprendizaje y en particular, con las formas de aprender de los alumnos, las cuales modifican dicho proceso, entre los que ocupan un lugar importante los estilos de aprendizaje.

CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El tema de la comprensión lectora en inglés, específicamente para el Municipio de Cauca, se constituye en objeto de investigación ante las falencias de los estudiantes frente a esta habilidad, la cual implica: la apropiación de los significados del texto, el reconocimiento de la estructura del texto, los grafemas del idioma, el manejo de vocabulario, interpretar el significado de las oraciones, hacer inferencias y proposiciones a partir del texto, relacionar los pre-saberes con lo contenido en el texto, entre otros procesos.

Lo anterior se refleja en la vida cotidiana de las Instituciones Educativas en las que los docentes comentan: “los jóvenes no están leyendo y lo poco que leen es superficial, porque parecen estar absortos ante la cultura audiovisual”. Esta frase es una manera informal de definir coloquialmente el proceso lector de los jóvenes en la actualidad. A razón de lo anterior, el hacer un análisis formal de la problemática entorno a la comprensión lectora desde la investigación es fundamental, porque en las Instituciones Educativas del Municipio de Cauca, el bajo nivel de comprensión lectora en inglés, es una dificultad que se presenta tanto en el área de inglés como lengua extranjera, como en el resto de las áreas del saber en la lengua materna.

Es preciso aclarar que el desarrollo de la comprensión lectora en inglés depende de la enseñanza de la lectura, y la lectura es una de las habilidades básicas en el proceso de aprender inglés, aunque todas las habilidades del lenguaje son importantes, la lectura se destaca por la gran cantidad de beneficios que produce y que contribuye simultáneamente a la apropiación del resto de habilidades: escucha, escritura y producción oral.

En Colombia el área de inglés se enseña como lengua extranjera, regida por los estándares curriculares basados en el Marco Común Europeo (M.C.E), el desarrollo que

alcanza el estudiante está organizado por niveles así: Nivel A1 estudiantes 1° a 3°. Nivel A2.1 de estudiantes de 4° y 5°. Nivel A2.2 estudiantes de 6° y 7°. En el nivel B1.1 se encuentran los estudiantes de 8° y 9°, y en el nivel B1.2, estudiantes de 10° y 11°. Esta categorización está basada en “las etapas del desarrollo cognitivo de los estudiantes, como los estadios de desarrollo de la lengua materna en cada edad” (MEN, 2006). A partir de los estándares son diseñadas las pruebas externas e internas aplicadas para medir el nivel de conocimiento del inglés que tienen los estudiantes de 11° grado.

Este trabajo de investigación está enfocado en los estudiantes del grado 11°, por ser ellos quienes han tenido mayor recorrido académico en el estudio del inglés, al tiempo que son la población a la cual se le aplican pruebas estandarizadas validadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para evaluar su competencia en inglés lo que incluye el nivel de comprensión lectora y son ellos de quienes se espera, tengan mayor nivel de comprensión lectora. Sin embargo, la realidad del proceso de la comprensión lectora en inglés está mostrando en las Instituciones Educativas del Municipio de Caucasia, un panorama de estudiantes de 11° que leen superficialmente, solo desarrollan el proceso lector a partir de los textos proporcionados por el docente y presentan poco interés en leer en inglés. Se aprecia en ellos muchas falencias para alcanzar el nivel B1 de comprensión lectora en inglés, es decir, el de lectura crítica e inferencial, caracterizada por: predecir resultados, inferir el significado de palabras desconocidas, inferir efectos previsibles de determinadas causas, entrever el fundamento o procedencia de las consecuencias, inferir secuencias lógicas y el significado de frases según el contexto; interpretar con corrección el lenguaje figurativo, recomponer un texto variando algún hecho, personaje o situación. Sin embargo, la población estudiantil de grado 11° del Municipio de Caucasia, le falta desarrollar estas competencias, puesto que a ellos se les dificulta juzgar el contenido de un texto bajo su visión personal, distinguir un hecho de una opinión, emitir un juicio frente a un comportamiento, manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto y comenzar a analizar la intención del autor. Estas dificultades varían de un estudiante a otro en atención a sus diferentes formas de aprender y de interactuar con el texto. Es por ello, que los estilos de aprendizaje individuales constituyen un referente importante para la

enseñanza del inglés al pensar que cada estudiante dispone de estilos de aprendizaje predominantes.

Al igual que los estudiantes, los docentes tienen formas particulares de enseñar; desde sus Estilos de Enseñanza ellos desarrollan las clases de lectura con una metodología específica, la cual podría ser muy o poco provechosa para los estudiantes. Los docentes de inglés del municipio trabajan diferentes metodologías al momento de enseñar. Algunos orientan sus clases de manera magistral, empleando métodos tradicionales y poco convencionales para despertar en los estudiantes el hábito de leer en inglés. Otros usan metodologías más activas estableciendo una serie de etapas en la práctica de la lectura y enseñando estrategias de lectura, resuelven dudas y comprueban que el alumnado ha leído y comprendido el texto; a su vez, algunos combinan las metodologías tradicionales con las contemporáneas. Los estilos de enseñanza también influyen en el ambiente de la clase y esto podría inferir en la actitud del alumno hacia el desarrollo de las actividades de la comprensión lectora en inglés. La falta de una mesa de trabajo municipal del área, está haciendo que cada profesor esté desarrollando los procesos de lectura aisladamente dentro de su institución sin compartir las experiencias que podrían contribuir a mejorar las deficiencias o también, a identificar las dificultades que presentan los estudiantes de la comunidad en general.

Cada institución oficial del municipio organiza en su programación académica el desarrollo de cursos de pre- ICFES en los cuales el área de inglés enfatiza su trabajo en la habilidad de lectura; pero la valoración que hacen los docentes es que los estudiantes presentan muchas dificultades en la interacción con los textos. En concordancia con lo expresado por los docentes está el análisis de los resultados de las pruebas (ICFES o SABER 11°) el cual muestra que la mayoría de los estudiantes no alcanzan los estándares previstos, así se constató en los resultados municipales de la prueba SABER 11 del año 2011, en las cuales se apreció una notable variedad en los resultados obtenidos por los estudiantes del municipio, así: una mayoría de estudiantes se ubicó en el nivel A- (68,64%),

seguidos por los que se ubicaron en el nivel A1 (29,60%), luego, una minoría de la población se ubicó en el nivel A2 (1,41%), mientras que un reducido grupo alcanzó el nivel B1 con (0,33%). Siguiendo con el análisis los porcentajes observados en el año 2012, fueron los siguientes: un porcentaje mayoritario alcanzó el nivel A- con (56,64%), a su vez, un amplio grupo se ubicó en el nivel A1 con (29,95%), el porcentaje se redujo en el nivel A2 con (7,88%), mientras que en el nivel B1 se ubicó el (4,76%) de la población; finalmente una minoría alcanzó el nivel B+ con (0,75%). Las diferencias en las medidas de tendencia central indican que la mayoría de la población tiene el nivel de vocabulario de un niño de tercero o cuarto de básica primaria según el MCM, aunque contextualmente existen otros atenuantes que aumentan la problemática y están inmersos en esos resultados, como lo es el hecho de la falta de clases de inglés en la primaria, la baja intensidad horaria y el conocimiento de la didáctica del área por parte de los docentes.

La descripción anterior apoya la idea que la comprensión lectora en inglés es un tema de importancia que requiere atención para ser abordado a nivel investigativo, puesto que pueden existir diferentes variables relacionadas con lo anterior; entre las que se correlacionaron en esta propuesta están: los estilos de enseñanza (Magistral y Mediacional), los estilos de aprendizaje (Dependiente e Independiente de Campo) y las variable sociodemográfica como sexo. Estas variable están asociadas a factores como: los métodos de enseñanza, factores culturales, condiciones socio económicas, intensidad horaria del área, idoneidad docente, los recursos utilizados en el aprendizaje, los intereses del estudiante.

En consecuencia con lo anterior cabe señalar algunos hechos municipales que han afectado el proceso de enseñanza aprendizaje del área de inglés, entre los que se destacan: la asignación académica en años anteriores era otorgada al profesor que la quisiera orientar o era distribuida en horas para completar la carga académica de algunos docentes sin importar que tuviesen o no conocimiento del área, a tal punto que todavía existen esos mecanismos en algunas instituciones. Igual situación se vive en el nivel de básica

primaria, donde el personal docente en su mayoría carece de formación académica para enseñar inglés. Además, las universidades públicas y privadas que tienen presencia en el municipio no ofertan programas o licenciaturas en idioma extranjero o Lenguas Modernas. A partir del año 2005 por efectos de las políticas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su el Decreto 278 del 2004, a los docentes nombrados para el área de inglés en los niveles de básica, secundaria y media se les exige tener el título que garantice su idoneidad.

Con base en la exploración del contexto, teniendo en cuenta todos los factores en torno a la problemática del bajo nivel de comprensión lectora en inglés y tomando las teorías acerca de los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se correlacionan los Estilos de Enseñanza Magistral y Mediacional con los Estilos de Aprendizaje Dependiente e Independiente de Campo en el proceso de la comprensión lectora en inglés? Además se tocará la variable demográfica de sexo y su relación con las variables estilos de aprendizaje Dependiente e Independiente de Campo y los estilos de enseñanza Magistral y Mediacional. La búsqueda de respuesta o de hallazgos, brinda sugerencias relacionadas a la didáctica del inglés y como la correlación de las variables en estudio contribuye a mejorar el proceso de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de grado undécimo del Municipio de Caucasia.

1.1. OBJETIVOS

1.1.1. Objetivo general:

Analizar las maneras como se correlacionan los estilos de aprendizaje Dependiente e Independiente con los estilos de enseñanza Magistral y Mediacional en la comprensión lectora en inglés de seis Instituciones Educativas del Municipio de Caucasia.

1.1.2. Objetivos específicos

1. Identificar estilos de enseñanza Mediacional y Magistral y de aprendizaje Dependiente e Independiente en la comprensión lectora en inglés en seis I.E del Municipio de Caucasia.
2. Correlacionar los estilos de enseñanza Magistral y Mediacional con los estilos de aprendizaje Dependiente e Independiente de Campo identificados en la comprensión lectora en inglés.
3. Describir cómo la asociación entre estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje intervienen en la comprensión lectora en inglés.
4. Identificar si existen diferencias o semejanzas en los resultados de la investigación en las seis instituciones educativas.
5. Cotejar los criterios de los docentes y los estudiantes asociados a los instrumentos de los estilos de enseñanza.

1.2. JUSTIFICACIÓN

La competencia lingüística en inglés es un requisito que viene desde la globalización, puesto que las personas necesitan entender los mensajes y textos que llegan de diferentes fuentes como el mundo de la comunicación y la información.

Así, el fomento de la lectura comprensiva en inglés para el Municipio de Caucasia en el campo educativo, es una necesidad puesto que proporciona al alumnado conocimiento de otras culturas, formas de convivencia, le ayuda a buscar información a tener y acceder a la comunicación con hablantes nativos y medios de comunicación escritos y hablados en este idioma.

Por ser las autoras de este trabajo docentes conocedoras de la importancia de la habilidad de la lectura en inglés, de las deficiencias y dificultades que existen entorno a ésta en las Instituciones Educativas del Municipio de Caucasia, encuentran la relevancia de esta investigación en el hecho que demuestra a nivel de investigación, que existe la necesidad de buscar estrategias que faciliten el mejoramiento del nivel de comprensión lectora en inglés en el municipio, socializa las fortalezas y dificultades que por institución se encuentran en la didáctica de la enseñanza de la lengua extranjera; además, es punto de partida para otras investigaciones a nivel local y regional en pro de mejorar las habilidades y competencias de este idioma en las instituciones oficiales. En este sentido, las autoras se convierten en gestoras de proyectos que tengan como propósito el mejoramiento de la didáctica de la enseñanza del idioma inglés a partir de las teorías de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje, propone la elaboración de un proyecto unificado para el desarrollo de la comprensión lectora que sea aplicado en las instituciones oficiales del municipio, promueve la reactivación de la red municipal de docentes de inglés para planificar criterios en torno a los planes de área y promover actividades que motiven a los estudiantes hacia la lectura comprensiva en inglés; además, analizar y reflexionar acerca de cuáles metodologías son beneficiosas para promover el aprendizaje de este idioma. También los

estudiantes que ingresen a la universidad, requieren preparación para asumir los textos académicos en inglés y hacer adecuada inferencia y análisis de los mismos.

Esta investigación tuvo viabilidad puesto que la Secretaría de Educación del Municipio de Cauca, los rectores de las Instituciones Educativas públicas, los estudiantes y los docentes de inglés, estuvieron dispuestos a colaborar en la recolección de la información, aceptando participar de ésta. Además, se contó con el tiempo y los recursos para la realización del proyecto.

Tener competencia lingüística en inglés es un requisito que trajo la globalización puesto que las personas necesitan entender los mensajes y textos que llegan de diferentes fuentes como el mundo de la comunicación y la información

1.3. Antecedentes

Los antecedentes investigativos que se tuvieron en cuenta en la realización de este estudio, fueron trabajo de investigación que tenían como variables en estudio los estilos de enseñanza, los estilos de aprendizaje y el aprendizaje de la lengua inglesa.

A continuación se hace un recorrido de las investigaciones partiendo desde el ámbito internacional hasta el contexto nacional:

Se inició con una exploración del estudio realizado por (Cabrera Albert, 2009:20), quien propone una re-conceptualización de los estilos de aprendizaje sobre la base del enfoque histórico - cultural de (Vigotsky, 1995). Cabrera definió los estilos de aprendizaje como

uno de los factores que influyen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y en la efectividad de dicho proceso.

Seguidamente se analizó la investigación de (García Ochoa & Vélez Cedeño, 2004:7). Ambos realizaron un análisis histórico de las teorías de varios autores como Piaget, Vigotsky y Ausubel, sobre la enseñanza y el aprendizaje en forma general y la motivación para aprender inglés, para lo cual definen como objeto de estudio el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés en los estudiantes, llevándolos a diseñar una estrategia metodológica basada en los estilos de aprendizaje para elevar la motivación en este proceso. Estos autores se refieren a métodos como el analítico y el sintético, para determinar causas y consecuencias, el método sistémico - estructural, el inductivo-deductivo, remitiéndolos al método práctico, lo que implicaría diseñar estrategias metodológicas para motivar la comunicación verbal y escrita en la enseñanza y el aprendizaje del inglés, como lengua extranjera.

Además, en consonancia con la investigación anterior, se encontró con el trabajo de (Hernández Ruiz, 2004:12), sobre la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua (el inglés), en la cual tuvo en cuenta el factor sociocultural de la población. Se centró en los estilos de aprendizaje cognoscitivo, sensorial y afectivo, predominantes en una población representativa de estudiantes de inglés. El método empleado fue el exploratorio-descriptivo. Consideró las variables, edad, género, nivel de escolaridad y las áreas de estudio. Entre los resultados obtenidos encontró que, existe una estrecha relación entre los estilos de aprendizaje y el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera y para ello, recomienda al profesorado que a la hora de preparar actividades o estrategias de enseñanza, tenga presente los estilos de aprendizaje predominantes en sus estudiantes, para garantizar un mejor aprendizaje. La relevancia de esta investigación radica en que la autora acató los diferentes estilos de aprendizaje para el proceso del mejoramiento de la comprensión lectora en un contexto donde el inglés no es la lengua materna. Esta investigación se toma como referente para el estudio en cuestión, puesto que existe

concordancia en la delimitación de saberes respecto a los estilos de aprendizaje y de enseñanza predominante, tanto en maestros como en estudiantes y los niveles de la comprensión lectora del inglés de estos últimos.

Otro antecedente del presente estudio es la investigación realizada por (Williams, 2010:7), cuyo objetivo fue el de estudiar la relación entre los estilos de aprendizaje sensorial y la comprensión lectora en estudiantes de 7° grado de dos escuelas de los suburbios de Utah, en donde los estilos sensoriales de los estudiantes se caracterizaron según lo determinado por el perfil del Kaleidoscope y los niveles de la comprensión lectora según el Inventario de Lectura Scholastic (SRI), ésta fue de carácter descriptivo-causal. En ella se compararon variables para determinar: sí podría haber una relación entre los estilos de aprendizaje específicos sensoriales y la capacidad de la comprensión lectora. Los resultados fueron satisfactorios, porque se comprobó la hipótesis de que existe relación entre los estilos de aprendizaje kinestésico, auditivo, visual y sensorial y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de 7° de dos escuelas de los suburbios de Utah - Estados Unidos.

Siguiendo con la exploración de las investigaciones, encontramos el estudio titulado “Learning Strategies Typology for Reading Comprehension in English for an E-Learning Context” de (Gilda González de Doña, M; Marcovechio, M, Margarit, V y Ureta, L, 2008), quien tiene relación con este trabajo investigativo en la medida que comparten similitudes en las variables en estudio, cuando proponen una tipología de estrategias para comprender textos científicos en inglés en la modalidad de educación a distancia a partir de los estilos de aprendizaje para mejorar en los estudiantes, la comprensión lectora en inglés.

El informe de investigación de (Gilda González de Doña Et al, 2008) plantea que con base en la experiencia en el trabajo de la comprensión lectora de textos en inglés en la modalidad presencial, un lector eficiente debe contar con el conocimiento y manejo de las

estrategias cognitivas y metacognitivas involucradas en el proceso de lectura. A sí mismo, debe desarrollar estrategias de decodificación que le permitan abordar textos en el idioma inglés, lo cual es un aporte teórico para esta investigación a razón de las posibles sugerencias para el uso de los Estilos de Aprendizaje en la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora en inglés en las I.E participantes.

Los antecedentes investigativos encontrados en Colombia, acerca de los estilos de enseñanza, fueron aplicados en estudiantes universitarios. Por tanto cabe mencionar la realizada por (Suárez, C; Burgos, E; Molina, I y Corredor, M, 2006) titulada: “Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos 2001-2008”. Estos autores en esta fase de la investigación, mencionan la segunda y tercera etapa de su proyecto, las cuales están divididas en: el diseño metodológico y la elaboración de los instrumentos (segunda etapa) y la aplicación de dichos instrumentos para la recolección, sistematización e interpretación de resultados (tercera etapa). Sus hipótesis fueron: 1) los Estilos Pedagógicos se pueden agrupar en categorías, que se identifican a partir de la práctica de los docentes y pueden ser evaluados a través de instrumentos contruidos para tal fin. 2) hay diferencias entre los programas académicos, en cuanto al estilo predominante. 3) el estilo pedagógico que maneja cada docente incide en el aprendizaje de los alumnos con diferencias entre categorías. 4) hay factores culturales en los estilos pedagógicos, los cuales llevan a diferencias entre los resultados obtenidos en algunas universidades colombianas y otras de diversos países. Hay otros factores que se asocian a las diferencias y a los resultados encontrados, especialmente, la actitud del docente.

Dentro de la metodología hicieron una clasificación de los diversos estilos pedagógicos, de acuerdo con la agrupación de características diferenciadoras de la interacción docente-alumno; clasificación que sintetizó los estilos pedagógicos en cuatro estilos: directivo, tutorial, investigativo y planificador. Optando por un diseño de carácter cualitativo etnográfico, enriquecida por métodos de análisis cuasi-experimental, que comprende: encuestas, entrevistas a profundidad y observaciones. Esta investigación fue

aplicada a los docentes de la Universidad Sergio Arboleda, los cuales comparten asignaturas en áreas representativas en cada programa desde el semestre VIII al X. A la hora de la aplicación de los instrumentos, estos autores tuvieron en cuenta la agrupación de las escuelas en los programas de: Económicas (Administración Empresarial, Economía y Finanzas y Comercio Exterior), Humanidades (Derecho, Comunicación Social y Periodismo y, Filosofía y Humanidades), llevándolos a concluir los siguientes resultados durante el desarrollo de esta segunda etapa de su trabajo investigativo: 1) Se confirman las hipótesis: en la mayoría de los casos hay correlación entre la autopercepción de los docentes y la percepción de los alumnos. Se exceptúan los casos en que los alumnos consideran a los docentes como directivos, ya que ningún docente se considera a sí mismo como directivo. 2) Hay diferencias entre los estilos que predominan en las diferentes áreas, tanto según los docentes, como los alumnos. 3) En la institución se observa la tendencia hacia las pedagogías activas, aunque se mantiene un bajo porcentaje de prácticas pedagógicas tradicionales. 4) Hay diferencias de estilo según los programas. Es interesante destacar que en Derecho y en Filosofía, se encuentran los índices más altos de estilos directivos, algunos de los docentes de estas escuelas tienden a inclinarse hacia las prácticas pedagógicas tradicionales. Sin embargo, la mayoría de los docentes calificados como directivos, también tienen características de otros estilos, o sea, que puede afirmarse que están en transición.

Dentro de las investigaciones realizadas en Colombia se suma la desarrollada por (Rendón, A, 2010) titulada: “Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia”, cuyo objetivo era identificar los estilos de enseñanza Magistral y Mediacional de los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Su diseño de investigación es cuantitativo descriptivo de tipo correlacional, ya que permitió dar cuenta sobre cómo se manifiestan los estilos de enseñanza de los profesores seleccionados y evaluó el grado de relación entre las respuestas de los docentes y los estudiantes y entre los estilos identificados y otras variables como el género de los profesores, la edad, los años de experiencia laboral, el nivel de formación de los docentes, el tipo de curso, el programa académico y el semestre en el que desarrolla el curso.

La autora (Rendón, 2010) tomó una muestra de 99 docentes y 1137 estudiantes de la Facultad de Educación, a quienes se les aplicó un cuestionario de 60 ítems. Los cursos seleccionados para aplicar los instrumentos fueron representativos de cada uno de los siete programas de la Facultad de Educación de los 10 semestres académicos en que está distribuido el plan curricular de dichos programas. Este proyecto buscó además de la identificación de los estilos de enseñanza, la categorización de sus indicadores y la construcción de instrumentos para evaluarlos. Dentro de los hallazgos más relevantes se puede mencionar que los estilos de enseñanza no son excluyentes entre sí. Las respuestas de los docentes de la Facultad de Educación indican que son muy mediacionales y poco magistrales, sin embargo, también se evidencia una gran tendencia hacia el estilo tutorial.

Otra investigación que sirve de insumo a este estudio, es la realizada por (García Castañeda, María G y Figueroa Juris, Mahela S, 2007) en el que se describe una investigación evaluativa cuya meta fue: averiguar los estilos de aprendizaje de los estudiantes y del profesor y verificar si el estilo de enseñanza de este último coincidía con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, para determinar si el aprendizaje y la motivación están presentes cuando existe una coincidencia entre los estilos de aprendizaje y enseñanza. Se tomó como muestra un grupo de inglés conformado por 32 estudiantes y su profesor que pertenecen a una universidad privada localizada en la Costa Norte de Colombia. Para recolectar información sobre los cuestionamientos de esta búsqueda, al grupo se le aplicaron diversos instrumentos.

Analizados los resultados se encontró que el estilo de aprendizaje más representativo fue el táctil, seguido por el auditivo y kinestésico. Este hallazgo no es similar a ningún otro encontrado en este campo. Estas investigadoras encontraron que hubo coincidencia entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y el estilo de enseñanza del profesor. También se confirmó que cuando existe una relación entre estos estilos la motivación está presente.

Una de las investigaciones que se desarrolló en el contexto del Departamento de Antioquia, fue la realizada por (Holguín, 2012) titulada “La Enseñanza Orientada al Desarrollo Socio-Cognitivo en Estudiantes de Educación Media del Occidente Antioqueño” la cual tuvo como objetivo principal, analizar los estilos de enseñanza en relación al desarrollo socio cognitivo en población estudiantil de 10° y 11°, perteneciente a 7 municipios del Occidente Medio Antioqueño.

Holguín (2012): en este trabajo utiliza un diseño investigativo cuali-cuantitativo con encuestas de preguntas cerradas y abiertas aplicadas a 974 estudiantes y 97 docentes y entrevista focal para docentes, llevada a cabo por la Universidad de Antioquia (Colombia) para describir las cualidades de los estilos, las características del desarrollo socio-cognitivo y las percepciones que de los mismos tienen estudiantes y docentes. Son presentados los estilos de enseñanza, las prácticas, estrategias o formas de enseñar de 16 instituciones educativas (educación media, décimo y undécimo grado) pertenecientes a 11 localidades de 7 municipios de la Subregión del Occidente Antioqueño.

Las conclusiones a las que llegó la investigadora son las siguientes: en lo que respecta al componente social y cognitivo, se pudo notar que éstos van articulados y difícilmente se puede deslindar en el proceso educativo y así lo demostraron los resultados toda vez que al indagar por un aspecto cognitivo referido al aprendizaje, saltaba a la vista de manera articulada lo relacional, lo afectivo y lo cultural, asunto fácil de percibir desde la experiencia con la visita a estas localidades, las más distantes de los municipios grandes y entre los mismos y su ubicación. Esta última, favorece la afluencia de visitantes permanentes, el turismo, diferente a los demás municipios que por su ubicación geográfica son poco visitados.. Todos estos ambientes sociales y culturales repercuten en la enseñanza y el aprendizaje objeto de la IE y viceversa. Otro aspecto de consideración lo constituyó sin duda, la forma particular o estilo de enseñanza analizado desde el tipo de ayuda académica que recibe el estudiante por parte de sus docentes, porque en las respuestas de corte cualitativo, dieron cuenta de que los factores: social, cognitivo y afectivo, resultan ser

determinantes a la hora de agrupar las diferentes formas de ayudar a sus estudiantes a mejorar académicamente.

En lo referido al contexto educativo del Municipio de Caucasia, de las 6 instituciones participantes de esta investigación, en dos de ellas, realizan proyectos y actividades en inglés. En la IE Educativa Marco Fidel Suárez desde el año 2006, cuando se dieron las primeras exigencias de docentes calificados en inglés para secundaria, éstos empezaron a desarrollar procesos de capacitación de manera intensiva a los docentes de la Básica Primaria de la misma institución, sobre metodologías, apropiación de los textos guías y evaluación. Así mismo, el trabajo sobre las cuatro habilidades: escucha, habla, lectura y escritura, enfatizando en la lectura por la importancia que tiene para las pruebas externas.

La I.E Liceo Caucasia también trabaja en la promoción del área de inglés para que los estudiantes se motiven en el aprendizaje del idioma y para ello realizan: el día del bilingüismo y las pruebas inter-institucionales de inglés a nivel municipal. Las otras cuatro instituciones participantes: Liceo Concejo, Santa Teresita, Divino Niño y La Misericordia, hasta el momento son pocas las actividades institucionales que desarrollan para la promoción del área de inglés.

En lo que respecta al Ministerio de Educación Nacional desde el 2008, ha venido realizando el proyecto de bilingüismo con el objetivo de capacitar a los docentes en el uso de estrategias didácticas para la enseñanza del inglés y en el conocimiento de la lengua. En ese año se inició el programa departamental de bilingüismo, debido a los resultados de un estudio diagnóstico hecho por el MEN en el 2005, el cual le aplicó a los docentes una prueba basada en el Marco Común Europeo (M.C.E), obteniendo los siguientes datos: 64.5% A1-A2, 32.8% B1-B2, 8.7% B2+, el 1.8% superó los resultados. En consecuencia, se diseñaron los planes de área de inglés articulados a los planes institucionales soportados en los estándares para la enseñanza de lengua extranjera.

Entre los antecedentes también se hace alusión a factores que tienen que ver con la gestión de las autoridades educativas del Municipio de Caucasia, entre ellos, la escasa funcionalidad de la mesa de inglés en el municipio; la promoción del bilingüismo no ha sido prioridad de la Secretaría de Educación de dicho municipio. Tal como se expresó en apartados anteriores, sólo en dos I.E del área urbana, se están llevando a cabo actividades que promocionan el área de inglés, como “día del bilingüismo”, en donde los estudiantes realizan exposiciones en inglés, aunque en el municipio, siguen siendo exiguos los proyectos de investigación en general y menos en esta área.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

Colombia es un país en proceso de internacionalización con relaciones comerciales con diferentes países a nivel mundial, en razón a este tiempo de globalización requiere que sus ciudadanos, por los menos aprendan una lengua extranjera; por tanto, desde la educación se le ha apostado al inglés como la lengua extranjera de enseñanza en las Instituciones Educativas del país, para esto el Ministerio de Educación Nacional formuló el programa nacional de Bilingüismo 2004-2019, que usa como referente el Marco Común Europeo para establecer los niveles de dominio que se deben alcanzar, además, incluye el uso de nuevas tecnologías para la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Ser bilingüe o tener manejo lingüístico del inglés idioma de mayor uso en el manejo de la información en las comunicaciones, es importante en un mundo globalizado y en Colombia se ha vuelto un requisito en el contexto educativo, laboral y social.

La enseñanza del idioma inglés además de su importancia social y cultural, constituye una actividad cada vez más relevante en el mundo de hoy por el alto nivel de desarrollo científico-técnico, económico y la colaboración internacional entre los pueblos. Es necesario reconocer que la política desarrollista de los gobiernos recientes le han asignado un papel fundamental a la enseñanza del inglés, así se sustenta en los estándares básicos de competencia en lengua extranjera.

“El gobierno nacional tiene el compromiso fundamental de crear las condiciones para que los colombianos desarrollen competencias comunicativas en otra lengua. Tener un buen nivel de inglés facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida. Ser competente en otra lengua

es esencial en el mundo globalizado, el cual exige poderse comunicarse mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse de saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe amplía las oportunidades para ser más competentes y competitivos”. (MEN, 2006)

Estas políticas lingüísticas y económicas han puesto al docente de inglés a reflexionar acerca de su quehacer; de cómo asumir el trabajo con unos estándares demasiado exigentes para la realidad de muchas comunidades que no cuentan con recursos tecnológicos, bibliográficos y en las que la población se encuentra en desventaja en sus pre-saberes de inglés en comparación con estudiantes de las ciudades capitales o en las situaciones que por razones étnicas y culturales, la población no le ve importancia a la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Colombia es un país multicultural en donde el deseo de que toda la población hable una lengua extranjera es un sueño, pero desde la educación es una necesidad y exigencia trabajar en esto. Por lo anterior, en esta investigación se hace un recorrido por algunas características que ha tenido el proceso de enseñanza del inglés en el país, específicamente en el contexto del Municipio de Cauca.

Cauca es una ciudad de zona minera y pesquera. Es un municipio en donde convergen personas de diferentes lugares de la región y del país, la población estudiantil es una población de carácter flotante debido a que vienen de otros lugares movidos por la explotación minera o por el desplazamiento del conflicto armado. Todas estas situaciones económicas y sociales del contexto, son dificultades que tocan de una manera u otra los procesos de enseñanza- aprendizaje del inglés, lo que incluye la habilidad de la comprensión lectora y el seguimiento a los niveles o progresos que van alcanzando los

estudiantes año a año. En las instituciones educativas se encuentran estudiantes con buenos pre-saberes del idioma inglés y otros que han tenido poco acercamiento al área.

Este preámbulo es el umbral contextual para abordar las teorías que soportan esta investigación, las cuales definen los Estilos de Aprendizaje, Estilos de Enseñanza y Comprensión lectora en inglés.

2.1. Estilos de aprendizaje:

Al hablar de estilos de aprendizaje se hace referencia a la forma particular de aprender de una persona, algunos como (Allport, 1937) en su documento “estilos cognitivos” acuña este término para “designar los abordajes individuales para resolver problemas, recibir y recuperar información memorizada”. De acuerdo con lo que plantea el autor, para establecer una definición conceptual de estilos de aprendizaje es necesario reconocer que este tiene una base biológica y otra cultural, partiendo de que todos los sujetos se acercan a los objetos de aprendizaje de formas diferentes que establecen en el individuo un patrón o estilo particular de aprender. Los estilos están definidos por rasgos estructurales con los que la gente nace y las estrategias cognitivas son formas de procesar la información y pueden ser aprendidos. Los estilos cognitivos son vistos como una característica que se acerca al concepto de personalidad entendiéndose como la manera automática de responder a la información o situaciones probablemente presentes desde el nacimiento o desde los primeros años de vida afectando el comportamiento individual y social.

Desde la psicología se han establecido varias categorías o dimensiones sobre los estilos cognitivos estableciéndose en polaridades extremas a las que estos tenderían a:

* La dimensión Impulsividad /Reflexividad

* Dimensión Convergencia / Divergencia

- * Dimensión Holismo / Serialismo
- * Dimensión Adaptación / Innovación
- * Dimensión Visualización / Verbalización
- * Dimensión Centración / Barrido
- * Dimensión Concreción / Abstracción
- * Dimensión Independiente / Sensible

Otros autores han denominado a los estilos cognitivos como estilos de aprendizaje. En el siguiente cuadro se presentan un consolidado que comprende los autores y las definiciones respectivas:

Tabla 1: Definiciones de conceptos de estilos de aprendizaje

AUTORES	CONCEPTO
Witkin (1977) Citado por Lozano (2001:41)	Identificó dos estilos cognitivos, que denominó Dependiente e Independiente de Campo, a través de la aplicación de tres pruebas: Test del Marco y la Barra, El test de Ajuste del Cuerpo y el Test de la Figuras Incrustadas. En ellos notó que las personas diferían en su percepción de separar una figura de su contexto. Clasificándolos: Dependiente e Independiente de Campo.
(Claxton & Ralston, 1978, pág. 7)	“Una forma consistente de responder y utilizar los estímulos en un contexto de aprendizaje”.
(Riechmann, 1979, pág. 112)	Conjunto particular de comportamientos y actitudes relacionados con el contexto de aprendizaje.
(Schmeck, 1982, pág. 80)	“Simplemente el Estilo Cognitivo que un individuo manifiesta cuando se confronta con una tarea de aprendizaje”.
(Kolb, 1984, pág. 56)	“Algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio ambiente actual” Clasificándolos en: Divergente, Asimilador, Convergente y Acomodador.
(Honey & Mumford, 1986) citado por (Alonso & Gallego, 2000, pág. 139)	“La interiorización por parte de cada sujeto de una etapa determinada del ciclo de aprendizaje”.

(Keefe, 1988, pág. 48)	“Los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.
(Smith R. M., 1988, pág. 24)	“Los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje”.

2.1.1. *Estilos de aprendizaje (Activos, Reflexivos, Teóricos y Pragmáticos) de Honey & Mumford citado por (Alonso & Gallego, 2000, pág. 138):*

Estos autores partieron de una reflexión académica y del análisis de los cuestionarios de (Kolb, 1984), para llegar a una aplicación de los Estilos de Aprendizaje en la formación de directivos del Reino Unido. Estos investigadores se preocuparon por consultar por qué en una situación en la que dos personas comparten texto y contexto, una aprende y otra no. Según ellos, la respuesta radica en la diferente reacción de los individuos, explicable por sus diferentes necesidades acerca del modo por el que se expone al aprendizaje y aprehenden el conocimiento. Es en este momento en donde aparece la explicación sobre los estilos de aprendizaje y por qué cada persona origina diferentes respuestas y diferentes comportamientos ante el aprendizaje.

Estos estudiosos clasifican los estilos de aprendizaje en cuatro fases correspondientes al proceso cíclico de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático. De cada uno hacen la respectiva descripción con sus características y peculiaridades:

S Activo: Tienen predominancia, quienes se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Son personas del aquí y del ahora, disfrutan de nuevas experiencias y actividades. Piensan que por lo menos una vez hay que intentarlo todo. Tan pronto desciende la excitación de una actividad comienza la búsqueda de otras. Se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias y se aburren con

los largos plazos. Disfrutan el trabajo en grupo, se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

S Reflexivo: muestran consideración por las experiencias y las observan desde diferentes perspectivas. Recogen datos y los analizan con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión, son prudentes. Consideran todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando las actuaciones de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.

S Teóricos: adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas, les gusta analizar y sintetizar. Son muy profundos en un sistema de pensamientos, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos si es lógico es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.

S Pragmático: tienen como punto central la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas opiniones y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que los atraen. Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. Piensan que siempre se puede hacer mejor y si funciona es bueno.

A partir de los análisis teóricos y datos recolectados en el proceso de esta investigación es posible afirmar que dependiendo del estilo o los estilos de aprendizaje que tenga el estudiante se notarán sus preferencias, motivación y el nivel de participación en ciertas actividades. Es así que los estudiantes con estilo activo se sentirán más a gusto con los juegos de roles (role playing) y los talleres en grupo; a diferencia de los reflexivos que aprenden mediante la observación y la reflexión. Estos estudiantes serán más dispuestos a las actividades de comprensión lectora y la inferencia a partir de la observación de gráficas. A su vez el docente de inglés, siempre debe mostrar los fundamentos, objetivos y procedimiento de las actividades por realizar en la clase, para satisfacer a los estudiantes de

estilo teórico quienes les gusta tener la oportunidad de hacer preguntas y recibir información sobre el quehacer de la clase. Además, una clase de inglés debe contener actividades que le sean significativas a los estudiantes; que ellos sientan que el tema y lo que están aprendiendo, tenga una funcionalidad para que los estudiantes de estilo pragmático se sientan identificados.

2.1.2. Los Estilos de aprendizaje de Dependencia e Independencia de Campo. Witkin (1977) citado por (Lozano, 2001:41-53)

El primero que se preocupó por estudiar cómo las personas percibían las cosas de un campo visual específico fue (Witkin, 1977). En su estudio identificó dos estilos cognitivos, que denominó Dependiente e Independiente de Campo, a través de la aplicación de tres pruebas: Test del Marco y la Barra, El test de Ajuste del Cuerpo y el Test de la Figuras Incrustadas. En ellos notó que las personas diferían en su percepción de separar una figura de su contexto. Los autores (Witkin, Moore, Goodenough y Cox, 1977) realizan tres pruebas en las que sus respuestas son consistentes: “Los dependientes de campo tienden a percibir su campo visual como un todo, presentando dificultades al momento de concentrarse en un solo aspecto o para analizar las partes del todo. Los independientes de campo perciben las partes separadas en su campo visual”. Una investigación aplicada en los Estados Unidos por (Claxton & Murrell, 1987), en sus resultados expresan que los dependientes de campo son sumamente influidos por figuras autoritarias y por compañeros o amigos que son independientes de campo; ellos también argumentan que la dependencia de campo se da en lo social y que es tal la influencia que los sujetos tienen dificultades para tomar decisiones por sí mismos y por tanto, necesitan reglas o instrucciones elaboradas por otras personas para poder trabajar de manera eficiente.

2.1.2.1. *Estilo de aprendizaje Dependiente de Campo.*

Los sujetos con este estilo de aprendizaje buscan seguridad en referentes externos, manifiestan alta conducta interpersonal y atienden a claves sociales proporcionadas por otros. Presentan dificultad para trabajar con materiales sin estructuras, prefieren siempre trabajar en grupo. Estos dependientes de campo tienen una mayor habilidad para recordar información social que los independientes de campo. También son mejores en materias como historia, literatura y ciencias sociales y manifiestan mayores niveles de empatía.

2.1.2.2. *Estilos de aprendizaje Independiente de Campo:*

Siguiendo con el planteamiento de (Witkin, 1977), con la aplicación de los test permite la interpretación de cómo se reflejan diversos talentos perceptuales y cómo indican estos estilos de pensamiento diferente (Santos R. et al., 1986) citado por (Salas Silva, 2008, pág. 95), en donde se sitúan los sujetos que tienden a percibir la información analíticamente sin dejarse influir por el contexto (independiente de campo). Los independientes de campo son muy hábiles para las matemáticas y las ciencias. Pueden analizar materiales complejos y desestructurados para resolver problemas más fácilmente que los dependientes. (Lozano, 2006:43)

En el siguiente cuadro se representan las características de cada estilo respecto al aprendizaje:

Tabla 2: Características de los alumnos Dependientes e Independientes de campo en el aprendizaje: (Lozano, 2008:44); (Guild y Garger, 1988) citado por (Salas Silva, 2008, pág. 97)

Alumnos Dependientes de Campo	Alumnos Independientes de Campo
*Perciben globalmente.	*Perciben analíticamente.

- *Memorizan mejor la información social.
- *Necesitan instrucciones para realizar una tarea.
- *Están acostumbrados a que les digan qué hacer.
- *Son sensibles a la crítica
- *Requieren estructuras, metas y refuerzos externos para trabajar.
- *Carecen de un sentido definido de autonomía.
- *Les gusta trabajar con otros.
- *Son alumnos fácilmente influidos por otros.
- *Son capaces de resolver problemas y efectuar tareas, sin necesitar instrucciones.
- *Tienen iniciativa y pueden utilizar sus propios criterios para desarrollar las tareas.
- *Las críticas no los afectan mucho.
- *Suelen tener metas y refuerzos internos.
- *Tienen un sentido definido de autonomía.
- *Les gusta trabajar solos.
- *Son alumnos difícilmente influidos.

2.2. *Estilos de enseñanza.*

La noción general del término de estilo de enseñanza, está por fuera del contexto educativo. Se remonta desde las artes y se refiere al conjunto de características que definen una tendencia estética identificable y distintiva, bien sea de una época (Estilo Barroco), de un pueblo (el estilo africano), o de un artista (el estilo de Botero). Este concepto de estilos de enseñanza aparece en la historia de la psicología relacionado con el rendimiento académico y la eficacia docente. Es Dewey, (1920) citado por (Hervás, 2003:103), quien crítica el estilo expositivo que muchos tenían cuando enseñaban a sus alumnos. Desde estas consideraciones se inicia una línea de trabajo relacionada con los estilos de enseñanza y el objetivo era considerar al profesor como un orientador, guía y asesor (estilo de enseñanza progresista) y no como un transmisor de los conocimientos (estilo de enseñanza formal o convencional).

Debido al aumento de las investigaciones en este campo, el término estilo comienza a utilizarse en la década de 1950 para referirse a ciertos rasgos diferenciadores o individualizadores en la caracterización de una persona. En esta época, (English and English, 1958) citados por (Witkin & Goodenough, Estilos Cognitivos. Naturaleza y Orígenes., 1981), fueron quienes definieron a los estilos como “la suma total de detalles de la conducta que influye comparativamente poco en la consecución de una meta pero que da una manera característica casi una identificación a un individuo o una actuación particular”. En este mismo ámbito para (Messick, 1987) “el estilo se entiende como un conjunto de regularidades consistentes en la forma de la actividad humana que se lleva a cabo con independencia del contenido, esto es, de los dominios propios de la actividad. En consecuencia con los innumerables trabajos que desde entonces se vienen realizando en los campos de la psicología y de la educación, este término se ha venido acuñando entre los 80 y los 90. Se puede decir entonces que en esta tradición psicológica el término estilo se refiere “a las formas preferidas de uso de habilidades que se poseen” (Sternberg, R. 1997).

De acuerdo con las investigaciones consultadas sobre los Estilos, se encuentra que a éstos se les han atribuido muchos nombres como: Estilos Cognitivos, Estilos de Aprendizaje y Estilos de Pensamiento. En este sentido, el término Estilo de Enseñanza se adopta para designar “al estilo cognitivo, de aprendizaje y pensamiento del profesor durante su actividad docente” (Zhang, 2004). Para la psicología, el concepto de Estilo de Enseñanza son las formas preferidas de enseñar del docente que resultan connaturales a su propio estilo cognitivo. Otra denominación que se le ha dado a los estilos es la que se relaciona con dimensiones comportamentales específicas como: Los estilos expresivos (Allport, 1961), Los estilos de respuesta (Block, 1965), los estilos defensivos (Messick, 1987), los estilos de aprendizaje (Schmeck, 1988) y los estilos cognitivos (Kogan, 1983).

En el campo educativo, los Estilos se definen a través de una perspectiva más amplia como: “Posibilidades precisas de comportamiento pedagógico relativamente unitarias por su contenido, que se puede caracterizar por típicas y complejas prácticas educativas”

(Hervás, 2003). Otros estudiosos del tema como Weinert (1966) y Cfr. (Weber, 1976) citado por (Hervás, 2003:103) afirman que los Estilos en educación pueden entenderse en dos sentidos: individual y de grupo. En el individual, se manifiesta la peculiaridad individual de un determinado educador, resaltando exclusivamente sus ideas y prácticas pedagógicas. Mientras que el de grupo, designa actuaciones educativas típicas de un grupo de profesores.

Otros investigadores como Bronstrom (1979) citado por (Hederich & Camargo, 2007, pág. 32) retoma los atributos de la actitud de los profesores cuando están frente a su clase, por ejemplo en el caso de la educación médica, él propone una categorización de los profesores utilizando como criterio funciones del médico-tutor, dando a conocer cuatro estilos: 1) El Doctor, que modela comportamientos mediante el esfuerzo; 2) El Experto, que hace énfasis en el conocimiento que debe adquirirse; 3) El Entrenador, que pone su atención en la aplicación práctica del conocimiento y 4) El Humanista, que valora el autodescubrimiento en contextos acogedores y flexibles.

Desde todos estos puntos de vista, los Estilos fueron definidos desde la pedagogía, caracterizados como estilos pedagógicos o estilos de enseñanza, en donde se establecen diferencias entre las prácticas pedagógicas tradicionales y las alternativas. Correia de Sousa y Santos (1999) citado por (Hederich & Camargo, 2007, pág. 33), identifican estos dos tipos de estilos sobre la base de sistemas de valores y representaciones socioculturales: “el profesor como transmisor de conocimiento y el del profesor como facilitador de relaciones. Esta definición, es parecida o similar con la clasificación de Finson y Cols (1999) citado por (Hederich & Camargo, 2007, pág. 33), ambos se refieren a los Estilos de Enseñanza como las formas pedagógicas relacionadas con las concepciones del profesor sobre el área enseñada. Para ello, proponen dos polaridades: una de orientación constructivista, en la que el profesor intenta promover la búsqueda activa del conocimiento por parte del estudiante, y otra, de orientación expositiva, en la cual el profesor se centra en la transmisión de ese conocimiento.

Las tipologías antes mencionadas, dejan ver el esfuerzo por contrarrestar los enfoques tradicionales de enseñanza con perspectivas basadas en teorías de enseñanza y aprendizaje más contemporáneas. Así, en lugar de caracterizar la actividad concreta del profesor en el aula, intentan identificar concepciones o puntos de vista acerca de la labor educativa; por tanto, estas concepciones buscan incorporar dentro del estilo una “dimensión conceptual acerca del saber enseñado, que diferencia a aquellos docentes que consideran su saber cómo un cuerpo de conocimientos completos y acabados, de aquellos que los consideran como algo en proceso de construcción”. Por su parte, Finson y Cols (1999) citados por (Hederich y Camargo, Op.cit., p.34) le suma otra dimensión, la “dimensión ideológica, referida a las creencias sobre el papel social del maestro, que irían desde el maestro transmisor-reproductor-perpetuador, que mantiene el statu quo, hasta el maestro constructor-promotor-emancipador, que promueve cambios sociales”.

Otros aspectos de consideración en el estudio de los estilos de enseñanza, son las actuaciones del maestro durante la actividad en el aula, y que tienen que ver con factores ambientales y circunstanciales; como el nivel académico de los estudiantes, el entorno físico o las características del tema a enseñar, o de aquellos ligados a la personalidad, sus modalidades de interacción social o su tolerancia ante la ambigüedad.

De manera específica esta investigación se averigua por los Estilos de Enseñanza predominantes en seis instituciones de las 8 que tiene el municipio. Para ello centra su atención en dos Estilos de Enseñanza: Magistral y Mediacional.

2.2.1. Estilo de enseñanza Magistral:

Se puede decir que éste sigue teniendo vigencia en todas partes, incluyendo el contexto de aplicación de este estudio, Caucasia. El Diccionario Enciclopédico Salvat (D.E.S, 1972) citado por (Zapata, 2001, pág. 31) define la “Lección Magistral”, como el acto de leer un texto a los alumnos por parte del maestro. Esto indica que la acción e iniciativa está a cargo del maestro y la quietud y pasividad para el estudiante. Aunque este comportamiento se ha mantenido a través de los tiempos, la lección tiene cada vez más un sentido de apropiación por parte de los alumnos que de explicación por parte del maestro, o en todo caso, una actividad común unos y a otros.

La magistralidad se deriva de la apropiación por parte del maestro que hace o da su clase con maestría. De su exclusivo dominio sobre la misma, dada su competencia y por lo tanto, de los privilegios derivados de la misma. (Zapata, 2001, pág. 63). Continuando con esta definición de la lección magistral, Néreci (1973) citado por (Zapata, Op.cit., p. 63) dice que la técnica expositiva, “es una técnica que tiene amplia aplicación en la enseñanza de todas las disciplinas y en todos los niveles y que ésta consiste en la exposición oral, por parte de profesor, del asunto de la clase”. Esta definición también es entendida como la modalidad de trabajo, en donde el profesor es el actor principal y los alumnos ejercen un papel secundario, de subordinación.

2.2.1.1. Principios orientadores, limitaciones y sugerencias del estilo de enseñanza

Magistral:

Para estudiosos como (Zapata, 2001, pág. 64) la cátedra magistral se concibe como la información y la formación que hacen parte de un continuum susceptible de ser comunicado de viva voz mediante explicaciones, admoniciones, sugerencias y reforzado con la autoridad real o ficticia del comunicador que en este caso es el maestro. Sus principios orientadores, ventajas y limitaciones. De ahí que se tengan en cuenta los siguientes principios:

2.2.1.1.1 Principios orientadores:

- Saber es saber comunicar: la forma es más importante que el contenido. La palabra es capaz de transformar la realidad.
- La cultura se transmite, no se crea
- El profesor es quien sabe, el estudiante no sabe.
- El profesor es protagonista, es activo, toma iniciativa. El estudiante es un actor secundario, es pasivo y no le corresponde ninguna iniciativa.
- La facultad de cultivar en la memoria mecánica. El profesor corre el riesgo de caer en el verbalismo desaforado.
- Desde el punto de vista grupal lo propio es la reducción de los participantes, la manipulación, su igualación u homogenización, comparable a través de la evaluación final y la sumativa.

2.2.1.1.2. Limitaciones:

Entre las limitaciones se pueden considerar las siguientes:

- La técnica expositiva no debe ser empleada en el jardín de infantes (guarderías, pre-escolar).
- En la escuela primaria no debe superar más allá de la siguiente duración: A) Primero (1°) y Segundo (2°) grado de tres a cinco minutos. B) Tercero (3°), Cuarto (4°) y Quinto (5°) grados, de cinco a ocho minutos. (Néreci, 1973) citado por Zapata, Op.cit.,p.65
- En la educación secundaria no debe superar más allá de los diez a veinte minutos.
- Es imprescindible combinar la exposición con técnicas de metodologías activas, que le introduzcan un nuevo dinamismo a la clase. En aras de la eficacia pedagógica.

- Énfasis en la información más que en la formación.

2.2.1.1.3. *Sugerencias:*

Dentro de las sugerencias se puede decir que:

- Al combinar la cátedra magistral con otras modalidades o estrategias de enseñanza, como las que provienen de enfoques activos y de las modernas corrientes del desarrollo cognitivo.
- Que las clases tipo expositivo resultan útil cuando: despiertan el interés para que los estudiantes profundicen en la asignatura, que genere cambio en la actitud de los alumnos, que permita un avance en el pensamiento crítico y trabajar en pequeños grupos ya que estos permiten un aprendizaje más efectivo.
- Es importante motivar a los estudiantes para que tomen nota de la exposición del docente, pues está certificando su rendimiento adicional (en términos de comprensión).
- La Lección Magistral es más efectiva si se habla libremente, desde la comprensión y el dominio del tema, que si se lee, y la repetición con otras palabras y el ejemplo o la recapitulación supone una gran ayuda para la retención de los contenidos.
- La Cátedra Magistral está vigente, actualmente está cruzada por muchas novedades metodológicas y técnicas. Esta última es importante en lo que se conoce como educación virtual, ya que la Cátedra Magistral adquiere dimensiones universales, de omnipresencia, a través de la pantalla, el programa, la red, en todo caso, ese observador que ordenará el quehacer de los nuevos estudiantes en el inmediato futuro.

Las consideraciones que se anotaron acerca de la Lección Magistral permiten ver que ésta, tiene particularidades poco apropiadas para el aprendizaje de la comprensión lectora en inglés.

2.2.2. *Estilo de enseñanza Mediacional:*

2.2.2.1. *Modelo Mediacional centrado en el profesor:*

En el Modelo Mediacional la enseñanza se concibe como “un proceso complejo y vivo de relaciones de intercambio dentro de un contexto natural y cambiante, donde el profesor/a, con su capacidad de interpretar y comprender la realidad, es el único instrumento lo suficientemente flexible como para adaptarse a las diferencias y peculiaridades de cada momento y de cada situación. De poco le sirve aprender rutinas y técnicas de comportamientos considerados óptimos o apriori, el carácter situacional y vivo de los intercambios del aula toman estériles e inadecuadas las formas rígidas de actuación y comportamiento válidas tal vez en otras ocasiones que pretenden trasladarse mecánicamente a contextos bien distintos” (Jimeno & Pérez, 2008, pág. 86).

Las características más relevantes dentro de este modelo Mediacional, son los procesos de socialización del profesor/a, por cuanto se considera que en este largo proceso de socialización se van formando lenta pero decisivamente las creencias pedagógicas, las ideas y teorías implícitas sobre el alumno/a, la enseñanza, el aprendizaje y la sociedad. Son estas creencias y teorías implícitas y sus correspondientes hábitos de comportamientos los máximos responsables de la forma en que el profesor/a actúa e interacciona en el espacio del aula. Cómo se desarrolla el proceso de socialización y cuáles son los factores que los determinan, son las preocupaciones fundamentales de este modelo. (Jimeno & Pérez, 2008, pág. 87).

El Estilo de enseñanza Mediacional es caracterizado en el profesor/a que planifica sus actividades en función de sus alumnos, teniendo en cuenta sus individuales y diversidades, usando estrategias que desarrollen el aprendizaje de manera social y significativa.

2.2.2.2. *Modelo Mediacional centrado en el alumno/a:*

Este enfoque considera que para “comprender lo que realmente sucede en los procesos de enseñanza aprendizaje, debe tener en cuenta que el alumno/a también influye en los resultados de aquellos procesos como consecuencia de sus elaboraciones personales. Las variaciones en los efectos del aprendizaje son funciones de las actividades mediadoras utilizadas por los alumnos/as durante el proceso de enseñanza aprendizaje. El comportamiento del profesor/a así como los materiales y estrategias de enseñanza no causan directamente el aprendizaje, influye en los resultados solo en la medida en que activan en el alumno/a las respuestas de procesamiento de información. Ante un mismo comportamiento docente o ante una misma estrategia de enseñanza distintos alumnos/a pueden activar diferentes procesos cognitivos y afectivos, provocando por lo mismo, resultados de aprendizaje muy distintos” (Jimeno, Op.cit., p.87).

En lo referido al modelo Mediacional centrado en el alumno, estos autores aluden a la enseñanza como aquel proceso que resalta la importancia de la variable alumno/a considerado como un activo procesador de información. El profesor, el currículo y las estrategias docentes, son apéndices de un modelo que se preocupa fundamentalmente por conocer cómo el individuo se enfrenta a las tareas académicas, cómo percibe las demandas de las diferentes tareas del aprendizaje escolar, qué esquemas de pensamiento activa en cada momento y cómo se modifican estos mismos esquemas en función de las actividades en las que se implica.

Son muchos los autores que han estudiado el estilo de enseñanza Mediacional, para Bunge, Quintanilla, Rapp citado por (Jimeno J. , 2008, pág. 115) quienes dicen que la base de la eficacia docente se encuentra más allá, argumentado en que es el pensamiento del profesor el que puede actuar de acuerdo con las exigencias a la racionalidad tecnológica el que puede conocer y diagnosticar una situación peculiar, elabora estrategias y contrastar su eficacia.

Bajo este horizonte, el docente mediador es visto desde su función como sujeto activo que evalúa constantemente su labor para identificar las debilidades y fortalezas de su labor en un contexto específico, asunto que se apoya en lo expresado por (Jackson, 1979; Shavelson, 19976; Sanders y Schwab, 1980) citado por (Jimeno, Op.cit., p.115) para quienes estos supuestos conducen a una clara distinción entre actividades y procesos que realiza el profesor previos a cualquier actuación, enseñanza preactiva o comportamiento preactivo y aquellos que se realizan en el intercambio en el aula, enseñanza interactiva, comportamiento interactivo. Dos actividades estrechamente relacionadas pero diferentes porque pueden exigir tanto formas de procesamiento de la información adopción de decisiones, como de competencias y habilidades específicas y diferenciadas.

2.2.2.3. Principios orientadores, ventajas, limitaciones y sugerencias del estilo de enseñanza Mediacional.

2.2.2.3.1. Ventajas:

El estilo de enseñanza Mediacional presenta una serie de ventajas al ser usado en el aula de clase:

- El docente se caracteriza por planificar sus actividades en función de sus alumnos.
- Tiene en cuenta las individualidades y diversidad de sus estudiantes.
- Las relaciones interpersonales con sus estudiantes es horizontal, de mayor acercamiento al alumno, más armoniosa y de confianza.
- Usa estrategias que desarrollan el aprendizaje del inglés de una manera social y significativa.

2.2.2.3.2. *Limitaciones:*

Entre las limitaciones del estilo Mediacional, se pueden considerar las siguientes:

- Durante el desarrollo de las clases de inglés, por el excesivo trabajo en grupo, puede causar la dispersión de la atención en sus estudiantes.
- El docente debe dejarle claro a sus estudiantes que en ocasiones durante el desarrollo de la clase de inglés, él es el centro de atención por su papel modelador. Ejemplo: cuando el docente está desarrollando los ejercicios de pronunciación.
- La excesiva confianza de los estudiantes hacia el profesor, puede ocasionar que ellos soporten su irresponsabilidad por la relación de amistad que tienen con el docente, llevándolos a pedir plazos para la entrega de sus trabajos y/o actividades.

2.2.2.3.3. *Sugerencias:*

Dentro de las sugerencias del estilo Mediacional, se puede decir:

- Usar el estilo Mediacional en la enseñanza de una segunda lengua extranjera (Inglés) es muy útil, porque le da dinamismo a la clase y crea un ambiente favorable para la participación de los estudiantes.
- Crear las actividades del aula recordando la combinación de la enseñanza con los estilos de aprendizaje.
 - Establecer límites con los estudiantes para recordarles el sentido de responsabilidad
- Orientar a los estudiantes en el buen uso de la autonomía y concientizarlos de ser independientes en la búsqueda de soluciones a los interrogantes.
- Estimular la participación activa y la adquisición de nuevo vocabulario

2.3. Estilos de enseñanza en inglés:

Cuando se habla de los estilos de enseñanza en la clase de inglés, es importante hacer una acotación relacionada con los diferentes métodos de la enseñanza de las lenguas extranjeras con ventajas y desventajas en su uso. Entre estos se destacan el de traducción gramatical, el método de respuesta física total y el enfoque comunicativo, estas metodologías de enseñanza son parte de las formas de enseñar o de los estilos de enseñanza de los docentes de inglés.

Definir las formas de enseñar de los profesores de inglés es caracterizar la didáctica con la que desarrollan el proceso de orientación de aprendizaje de sus estudiantes, las formas de enseñar le da idea a los estudiantes de cuáles son las condiciones con las que el docente le gusta trabajar, incluso sus fortalezas en el uso del idioma.

Los estilos de enseñanza son una de las variables de esta investigación, pero para poder relacionarla con la comprensión lectora en inglés, se hace necesario conocer el rol del profesor en la clase de inglés, atendiendo a los postulados de (Tébar Belmonte, 2003) y aplicando sus conceptos sobre el profesor mediador en el contexto de la lengua inglesa. El profesor de inglés debe dejar de ser solo transmisor; por el contrario, debe brindarles a los alumnos asesorías, ayudarlos con sus dificultades y orientarlos en el uso de estrategias y recursos para la puesta en práctica de sus habilidades comunicativas, en su papel de mediador debe tener la capacidad de motivar a los estudiantes destacando sus logros, retroalimentándolos acerca de sus progresos y aclarando las dudas en razón de alcanzar los logros propuestos. Por ello, el profesor debe tener en cuenta las diferencias individuales o los estilos de aprendizaje, para que los estudiantes se sientan más partícipes en el proceso de la adquisición de la lengua. Este tipo de estilos de enseñanza promueve el aprendizaje colaborativo, teniendo presente la definición del Diccionario de Términos Claves del Centro Virtual Cervantes “En la práctica didáctica se ha observado que el aprendizaje en cooperación estimula la interacción y la negociación del significado entre los alumnos, que

pueden generar un *input* y un *output* más comprensibles y aumentar así las oportunidades de usar la lengua materna con una mayor variedad de funciones lingüísticas. También permite respetar sus diferentes estilos de aprendizaje; finalmente, promueve el desarrollo de la competencia intercultural”.

Lo anterior implica que hay que tomar en cuenta que la enseñanza del inglés se debe dar en un ambiente de confianza y de respeto, de aceptación de las diferencias teniendo presente las capacidades de los estudiantes, para que ellos desarrollen las prácticas comunicativas. El profesor mediador tiene en cuenta los estilos de aprendizaje de sus estudiantes para adecuar sus prácticas de enseñanza y es consciente que todos no aprenden de la misma manera, así puede utilizar diferentes estrategias y recursos que posibiliten la autonomía de los estudiantes en el aprendizaje lingüístico.

En consecuencia cuando se tienen en cuenta los estilos de aprendizaje en la clase de inglés se obtienen logros a nivel lingüístico como lo dice (Madrid & MacLaren, 1995) “Los estudiantes (deben ser) considerados el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Consecuentemente, las situaciones comunicativas propuestas (en clase) deben satisfacer sus necesidades e intereses, y deberían estar relacionadas con sus experiencias personales. De esta forma, se establecen algunas conexiones entre lo que se enseña y el conocimiento lingüístico y sociolingüístico que los estudiantes poseen. Se cree que esta interconexión favorece la integración de elementos nuevos en la red cognitiva del estudiante y que produce un aprendizaje significativo”. En consecuencia este modelo de profesor mezcla la enseñanza con el aprendizaje colaborativo de una manera abierta en la cual los estudiantes aprendan el idioma de manera que se sientan identificados en la actividades y disfruten el estar aprendiendo una lengua extranjera. Así el docente crea un ambiente de aula favorable para un aprendizaje más significativo.

Después de leer y analizar los conceptos teóricos sobre el profesor mediador en la clase de inglés, es posible hacer un esbozo del perfil del docente mediador en la enseñanza de lengua extranjera.

- Tiene en cuenta las diferencias individuales, los intereses y las expectativas de los estudiantes.
- Motiva a los estudiantes al trabajo colaborativo.
- Favorece la interacción.
- Usa recursos innovadores y auténticos.
- Fomenta la autonomía.
- Es un orientador, no un controlador.
- Crea actividades que despierta la creatividad y la imaginación de los estudiantes.
- Diseña la clase con objetivos claros y alcanzables.
- Promueve el desarrollo de la competencia comunicativa.

2.3.1. *Estilo de enseñanza del docente de inglés - Controlador (Magistral):*

Siguiendo a (Harmer, 2007) en la enseñanza del inglés existe un tipo de docente considerado controlador el cual se ubica al frente de la clase, dictando todo lo que pasa y siendo el foco de atención. Da pocas oportunidades a que los estudiantes tomen mucha responsabilidad en su proceso de aprendizaje, es decir, no los motiva a ellos diciéndoles cuan preparados están para asumir su aprendizaje, lo cual es poco exitoso porque los estudiantes no son activos sino que se vuelven pasivos receptores de la enseñanza. Siendo un controlador quizás trabaje solo explicaciones gramaticales y otras informaciones, por ejemplo es menos efectivo para actividades donde los estudiantes estén trabajando juntos cooperativamente. Cuando el profesor actúa como controlador es muy diferente el comportamiento a cuando actúa como asesor.

El perfil del profesor controlador o magistral en la clase de inglés se caracteriza por:

- Usar la repetición en coro o individual para aprender las nuevas palabras o frases.

- Explica a partir del método gramatical.
- Las actividades en su mayoría son individuales.
- No destaca los logros de los estudiantes, motivándolos a aprender más
- Usa recursos poco atractivos y tradicionales.
- Las actividades incitan poco a la autonomía de los estudiantes.
- Trabaja la clase sin reconocer los diferentes estilos de aprendizaje.
- El docente es el centro del proceso de la enseñanza aprendizaje.

2.3.2. Estilos de enseñanza del docente de inglés Mediacional:

El profesor de inglés que asume un estilo mediador trabaja sus clases en función de promover el desarrollo de las habilidades comunicativas a través del ejercicio de la autonomía de los alumnos. Es un profesor que permanece actualizado acerca de los recursos y nuevas tecnologías, conoce y maneja una gran variedad de estrategias metodológicas para hacer sus clases más dinámicas y llegar a los diferentes estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Un docente de inglés de estilo mediador, demuestra su creatividad y promueve ésta en sus estudiantes.

Las siguientes son características de un docente de inglés de estilo mediador:

- Tiene en cuenta las diferencias individuales y personales.
- Hace uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Realiza actividades grupales que favorecen el aprendizaje colaborativo y la práctica oral del idioma.
- Usa diferentes recursos.

2.4. El aprendizaje de la lectura:

Asumir lectura como un proceso, es verla más que como un producto (Alderson y Urquhart, 1984:34). Ellos puntualizan que un producto se relaciona solo con lo que el lector ha obtenido del texto. Mientras un proceso es, como el lector ha llegado a una interpretación en particular. Por su parte (Smith, F, 1971) fue uno de los primeros en caracterizar la lectura como proceso mediante el estudio del camino que recorre el lector a través de un texto haciendo juicios de la comprensión basado en los resultados de la lectura. Él describió la lectura como la reducción de la incertidumbre.

La lectura sirve más ampliamente para entender el mundo, por eso definir el concepto de comprensión lectora consiste en “la atribución o construcción de significados a través de lo escrito” (Rodríguez Diéguez, 1991:307). En los años 60 se había considerado a la lectura como un conjunto de sub-destrezas para dominar el significado que residía en el texto y la finalidad del lector era reproducirlo. En los modelos cognitivos de comprensión lectora esta habilidad se concibe como un proceso de especialización gradual, en el cual “los lectores desarrollan estrategias para comprender textos cada vez más sofisticados en contextos situacionales que se van haciendo más complejos” (Dole, et al 1991:255).

Este proceso de lectura es constructivo, en el sentido en que las estrategias utilizadas y el conocimiento que aporta al lector, son necesarios para la construcción de significados. El conocimiento desarrollado en cada acto de lectura sirve de base (“scaffolding”) para otros actos posteriores, de manera que se va formando un “entramado cognoscitivo” que permite la especialización antes mencionada. En este orden, tiene asidero la teoría de (Alderson, Op.cit., p.40), denominada la teoría de la “activación expandible”. Esta idea es clave para la definición de la comprensión, que entre otras cosas consiste en la activación de los esquemas mentales.

En la actualidad se habla de que las nuevas generaciones desarrollan sus habilidades metacognitivas. Entre estas habilidades se encuentran la comprensión lectora, la cual se puede definir como el entendimiento de los textos leídos por una personas que le permiten hacer análisis, auto-cuestionarse y reflexionar sobre lo leído haciendo comparación con sus conocimientos previos.

A través del tiempo diferentes autores han definido el concepto de lectura. Para (Godman, 1982) “el leer y la lectura en sí, es un juego psicolingüístico de adivinanzas; es un proceso en cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en múltiples y continua interacción”. Para este autor existe un único proceso de lectura que se relaciona a todas las lenguas desde una visión global plurilingüe, definiéndola como un proceso del lenguaje en que los lectores son usuarios del mismo, que los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura y establece que nada de lo que hacen los lectores es accidental, sino que todo es producto de la interacción con el texto. Es decir, que el significado del texto no está solo en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino que éste se da mentalmente en el autor y en el lector, cuando éste reconstruye el texto en forma significativa para sí mismo. De esta forma se hace una fusión entre el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema, la interacción entre los pre-saberes del lector y el nuevo texto, producen la comprensión.

Muchos han sido los conceptos que se han dado entorno a la lectura, entre los más recientes se encuentra (Cassany, Sanz, & Luna, 2007) quienes explican que “la lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje. Leyendo libros, periódicos o papeles, podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero además de la adquisición del código escrito, implica el desarrollo de las capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc.” Según el planteamiento del autor se infiere que aprendiendo a leer de forma eficiente se desarrolla el pensamiento, por lo cual afirma que la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual, conceptos que tienen relación con los postulados que plantea (Solé,

2009) quien considera “la lectura como un objeto de conocimiento en sí mismo y como un instrumento necesario para la realización de nuevos aprendizajes y ha señalado que leer no solo es un proceso de interacción entre el lector y texto, sino que también es el proceso por el cual se comprende el lenguaje escrito”.

2.4.1. La lectura en lengua extranjera (inglés):

Los anteriores han sido conceptos de la lectura en general. En esta investigación es importante definir el proceso de lectura cuando se aprende una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) como el inglés. El acto de leer se da en una relación continua entre la organización interna del texto que corresponde al significado, estable en tanto que el producto lingüístico y externo se escribe en el contexto de recepción. Esa relación entre el universo verbal y no verbal es fundamental en lengua extranjera, porque la competencia lingüística y los modos de lectura son determinantes en los procesos de comprensión e interpretación.

Retomando las palabras de (Cobadonga López & Séré, 2001) autores que describen que el lector usa de manera muy distinta sus conocimientos lingüísticos y procesos cognitivos en un texto en LM (Lengua Materna) y en LE (Lengua Extranjera) porque, en esta última su finalidad no es únicamente la de interpretar el contenido sino que, enfrentado a un sistema de lengua diferente trata de ampliar sus conocimientos lingüísticos y culturales. Comprender e interpretar un texto en LE es adquirir un nuevo saber-hacer en el que actúan los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos de la lengua del lector.

A partir de las anteriores consideraciones (Cobadonga, Op.cit., p.66) definen “la lectura en LE como una compleja operación en la que confluyen, por una parte, el texto en tanto que al producto lingüístico y, por otra, la capacidad interpretativa del lector con sus condicionantes psicológicos, sociales e históricos”. Se infiere que aprender a leer una LE

no es un proceso fácil, pues existen muchos condicionantes cercanos al lector que hacen lento y complejo el proceso, entre estos están: la interferencia lingüística de la LM, que lleva inmersa los códigos, la cultura, los pre-saberes; el hablante está en un contexto donde la lengua extranjera no es una constante, por tanto el contacto con la lectura en LE se hace en mayor parte en el lugar en el que se está aprendiendo como la escuela, colegios o institutos.

Otros de los autores que convergen con estas definiciones acerca de la lectura en inglés, son (Ruiz de Zarobe & Ruíz de Zarobe, 2011) quienes en sus planteamientos dicen que “el desarrollo de la lectura en una LE o L2 requiere una compleja integración de procesos cognitivos (memoria, atención, velocidad, automaticidad) conocimientos previos, conocimiento del idioma y una variedad de componentes y estrategias específicas para la comprensión lectora”. Algunos autores también se han referido a las estrategias de comprensión lectora como formas para leer más exitosamente un texto, así lo expresa (Bartlett, 2000) al decir que la estrategia ascendente Bottom- up es importante para el razonamiento inductivo del texto, en adición a esto (Carrell, 1988:101), (Eskey y Grabel, 1988:227) y (Vega, 1990:430), citados por (Graham, 1997) afirman que “la teoría de los esquemas ha demostrado que el procesamiento más eficiente de un texto se hace de manera interactiva, es decir, utilizando la combinación de ambas estrategia ascendentes y descendentes”

La lectura de una lengua extranjera depende mucho de cómo se encuentre el lector, dado que implica que él utilice diferentes estrategias textuales y metacognitivas, las cuales se manifiestan y son usadas según las características individuales de quien aprende. Este es un hecho relevante que el docente debe tener en cuenta; se puede afirmar que el rol del estudiante y su forma de aprender influye mucho en el proceso de aprendizaje de la lectura en inglés.

El desarrollo de un buen proceso de lectura lleva a alcanzar los niveles de competencia esperados en la comprensión lectora; esta habilidad permitirá que los lectores de una segunda lengua puedan tener un mejor desempeño sociolingüístico.

2.4.2. Comprensión lectora en lengua extranjera (inglés):

Con relación a la importancia de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera, hay que destacar que esta es una habilidad que permea las otras habilidades lingüísticas positivamente, según (Finocchiaro, 1989) “el desarrollo de la comprensión lectora influye positivamente en el consecuente desarrollo de la audición y de las habilidades orales del idioma”. En cuanto a la competencia sociolingüística, la lectura se puede considerar como un proceso social que primeramente se da en la interacción que hace el lector con el autor y luego pasa del lector a otros lectores.

El proceso de comprensión de un texto en LE requiere de elementos, estrategias y una serie de etapas que van llevando al lector al conocimiento del texto y de su significado, el proceso de comprensión lectora en lengua extranjera tiene muchas similitudes con el de la LM. La comprensión se da cuando el lector es capaz de elaborar una imagen total del texto, para lograr esto se requieren algunos elementos como los pre-saberes, la inferencia, el bagaje cultural y la disposición del lector respecto al texto. La importancia de estos elementos ha sido reconocida por muchos autores e investigadores quienes los han tomado como base de sus postulados así (Kintsch & Rawson, 2005) propusieron el modelo situacional en el cual el lector es un sujeto activo que hace inferencia a partir de sus pre-saberes, realizando redes de ideas centrales y decidiendo lo que es útil para él, las redes semántica le permiten establecer la esencia del texto. En acuerdo con los autores mencionados (Koda, 2005) se refiere a la comprensión lectora en LE como el conocimiento lingüístico, habilidades del procesamiento y habilidades cognitivas, diciendo “La comprensión exitosa emerge de la integración e interacción derivada de la información del texto y los conocimientos preexistentes del lector. Colocándolo simplemente, la comprensión ocurre cuando el lector extrae e integra varias informaciones del texto y combina estas con lo que él realmente conoce”.

2.4.2.1 Teorías de la comprensión lectora:

En primer lugar es primordial saber qué significa leer y especialmente comprender un texto, lo cual es importante para conocer cuáles son los procesos que se siguen en la lectura, así como las estrategias utilizadas y posibles actividades con que trabajarlas.

En los últimos 50 años se han encontrado 3 teorías referentes a la comprensión lectora:

- 1) La lectura como conjunto de habilidades o transferencia de información.
- 2) La lectura como proceso interactivo.
- 3) La lectura como proceso transaccional.

1) La lectura como conjunto de habilidades o transferencia de información: esta teoría supone el conocimiento de las palabras como el 1° nivel de la lectura, seguido de un 2° nivel de comprensión y un 3° nivel de evaluación. Según esta teoría, el lector comprende el texto cuando es capaz de sacar el significado que el mismo texto le ofrece. Esto implica reconocer que el significado del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo. Por tal razón, la comprensión lectora va más allá de la correcta vocalización, entonación y acentuación, ya que cuando se lee en LE, no se puede confundir el pronunciar correctamente, con saber el significado del texto.

2) La lectura como Proceso Interactivo: ésta centra su atención en la interacción del leguaje y el lector a través de los registros visuales y no visuales. Recibe influencia de la psicología cognitiva y aunque objetan supuestos de las teorías anteriores, siguen haciendo planteamientos genéricos en lo que respecta a la relación con la lectura en procesos como leer, comprender, interpretar, escribir; aunque dependan de diferentes intenciones y objetivos, según la actividad y el contexto en el que se desarrollen. El modelo de lector que sostienen las teorías interactivas es de mayor importancia respecto al rol que

juega el proceso de comprensión del texto, debido a que los propios conocimientos acumulados por el lector y los otros ya adquiridos a través de los textos conocidos previamente, operan como marcos de interpretación para interactuar con el texto y así, construir el significado. El texto entonces, es una construcción del lector que se perfila como activo en la actividad de interpretación y de construcción.

Desde estas perspectivas (Dubois, M. E, 1995:11) se refiere a la lectura como proceso interactivo a partir de las siguientes características: proceso global e indivisible, y agrega que, el sentido del mensaje escrito no está en el contexto sino en la mente del autor, el lector construye el sentido a través de la interacción con el texto. Aquí la experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la construcción del sentido textual, (Smith F. , 1990).

Uno de los primeros en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto", citado en (Dubois, 1995:11). Éste señala que es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar (Heimlich & Pittelman, 1991, pág. 10), afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa". Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

Por su parte, (Heimlich & Pittelman, 1991, pág. 11), apuntan que "la consideración del proceso de la lectura como un diálogo mental entre el escrito y el lector, es un efecto de la gran influencia que ha tenido la teoría de los esquemas". En la comprensión de la lectura, la teoría de los esquemas explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión. La lectura

entendida como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiados para explicar el texto en cuestión.

2.4.2.1.1 *Inferencia léxica en la teoría interactiva:*

Otro de los aspectos que se han venido desarrollando, es el papel del conocimiento que el lector aporta al enfrentarse a un texto, en palabras de Cooper (1986: cp1) citado por (Fernández Toledo & Mena Martínez, 1997, pág. 354). “La información previa del lector es uno de los elementos fundamentales dentro de su capacidad de comprensión” como otro de los factores a tener en cuenta al implementar un programa de comprensión lectora hasta el punto de que “la forma en que cada lector implementa la actividad de la comprensión depende de su información previa”, cuando se tiene claro que el conocimiento del lector es fundamental en la construcción del significado del texto, de acuerdo con las teorías sobre los *esquemas de conocimientos previos*. Los estudios sobre inferencia como los mecanismos que relacionan el conocimiento previo del lector, con la información textual se ha centrado preferentemente en los niveles discursivos (Van Dijk y Kintsch, 1983, etc.) ellos distinguen dos tipos de inferencia, según la función que estas cumplen: la inferencia *punte* que vertebra la información que aparece de forma explícita y según lo que dice Ruíz de Mendoza Ibáñez, (1993) citado por (Fernández, Op.cit.,p.354), permiten establecer la coherencia textual; y las inferencias *elaborativas*, que aportan nuevos conocimientos sin los cuales no es posible interpretar la información explícita, o en todo caso la interpretación varía dependiendo del grado de conocimiento que el lector posea.

Los procesos de inferencia son especialmente relevantes en el área de aprendizaje de lenguas, ya que en este caso la comprensión se ve afectada, no tanto por la falta de conocimiento previo general o temático, como por deficiencias lingüísticas que afectarían más bien a las inferencias tipo *punte*. En diversos estudios se ha comprobado que (Hammadou 1991; Salager - Meyer, 1991; Chikalanga., et.al, 1993) citado por (Fernández Toledo, Conocimiento Previo, Esquema de Género y Comprensión Lectora en Inglés como

Lengua Extranjera, 2008) afirman que los aprendices de una lengua extranjera se basan con más frecuencia en los conocimientos “exteriores al texto”. El conocer cómo funcionan los procesos inferenciales puede ayudar a decidir qué tipo de conocimiento hay que propiciar y en qué casos.

(Faerch; Haarstrup y Philipson, 1984:96) citados por (Fernández Toledo & Mena Martínez, *Inferencia Lexica en la Comprensión Lectora de Textos en Inglés como L2*, 1997) quienes definen la inferencia léxica como “making informed guessing about the meaning of unknown vocabulary” traducido al español “hacer suposiciones acerca de vocabulario desconocido”. Coady citado por (Fernández, *Op.cit.*, p. 355) reivindica la centralidad del reconocimiento léxico en módulos interactivos de lectura, ya que según demuestran las investigaciones sobre los lectores eficaces, estos codifican el léxico automáticamente de manera que pueden dirigir su atención a otros niveles como la oración y el discurso; esto a su vez les ayuda a interpretar palabras nuevas utilizando el significado contextual, cosa que los lectores inmaduros no pueden hacer.

Según la teoría de la *adquisición léxica* (Coady; Carrell y Natim, 1985: 16) citados por (Fernández, *Op.cit.*, p. 355), hay un modelo universal de identificación léxica que funciona igual en la LM que en la L2. Las palabras que un lector pueda encontrar en su L1 o en su L2 pueden pertenecer a una de tres categorías evolutivas:

- a) Las que se reconocen automáticamente sin necesidad de contexto.
- b) Las que son hasta cierto punto familiares y solo se pueden reconocer en contexto.
- c) Las que son desconocidas y han de inferirse por el contexto, o buscarse en el diccionario, o dejar sin comprender.

Las de tipo (a) se corresponden con el léxico de alta frecuencia, que debería enseñarse en la L2 (y en la L1) ya que su reconocimiento debe ser automático. Las menos frecuentes deberían aprenderse incidentalmente mediante lectura extensiva, traduciendo a los autores

(Coady, Op.cit., p. 16) “Solo después de un nivel crítico de automaticidad ha sido logrado con la alta frecuencia o centro de vocabulario”.

3) La lectura como proceso transaccional: esta teoría viene del campo de la literatura y fue desarrollada por Rosenblatt (1978) en su libro “The reader, the text, the poem”, Citado por (Cairney, 2002). Su interés era hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto.

La lectura es un momento especial en el tiempo que reúne un lector particular con un texto particular y en unas circunstancias también muy particulares que dan paso a la creación de lo que ella ha denominado un poema. Este "poema" (texto) es diferente del texto escrito en el papel, como del texto almacenado en la memoria. De acuerdo con lo expuesto en su teoría, el significado de este nuevo texto es mayor que la suma de las partes en el cerebro del lector o en la página.

LECTOR + TEXTO = POEMA (nuevo texto)

La diferencia entre esta teoría transaccional y la interactiva, es que en la transaccional el significado que se crea tras la interacción del texto con los conocimientos previos del lector es mayor que la de cada uno de estos elementos por separado.

2.4.2.2 Estrategias de lectura:

La preocupación por las estrategias de lectura está presente en estudiosos de diferentes disciplinas y sobre este asunto (González, 1999:99) señala que “Leer en una lengua extranjera es un asunto que ha despertado el interés de profesionales tales como: lingüistas, psicólogos y especialmente profesores de lengua extranjera”. De acuerdo con el postulado

de (Barnett, 1988) citada por (González, Op.cit., p. 99) “las estrategias de la comprensión lectora son operaciones mentales que se realizan cuando un lector se acerca a un texto de manera efectiva y lo que lee cobra sentido”. Estas técnicas utilizadas en la solución de problemas incluyen intuir el significado de una palabra desconocida a través del reconocimiento del contexto y evaluar estas intuiciones; reconocer cognados o familias de palabras, *skimming*, *scanning*, predecir; activar el conocimiento general, inferir y separar las ideas principales de la información específica que se sustenta.

Entre la década del 60 y 70 algunos teóricos como Goodman, objetaron las teorías tradicionales sobre el proceso de aprendizaje de la lectura, entre ellas la teoría de lectura centrada en la transferencia y para ello propusieron teorías interactiva que daban mucha mayor importancia al rol del lector y a sus pre-saberes en el proceso de lectura. Estos autores sostienen que la lectura implicaba la interacción de procesos que se fundamentan en los conocimientos previos. (Goodman, 1996) citado por (Cairney, Op.cit., p. 29) señala además que “los lectores eficientes utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto lo que les permite construir el significado”. Más tarde aparecieron otras teorías transaccionales como la de Rosenblatt y Shanklin citado por (Cairney, Op.cit., p. 29) para quienes “la principal diferencia entre las teorías transaccionales y las interactivas, está en que las primeras indican que el significado está más que en el texto y en el lector”. En cambio el significado que se crea cuando lectores y escritores se encuentran en los textos, se considera “mayor que” el texto escrito o que los conocimientos previos del lector.

Para la mayoría de los aprendices de una LE ó L2, quienes están en un proceso de alfabetización del idioma, la comprensión lectora es primeramente una materia que exige un desarrollo apropiado y eficiente en estrategias de comprensión, algunas estrategias son relacionadas con el proceso de Bottom -up y otras se conectan con el proceso de Top-down. Son siete estrategias las cuales pueden ser aplicadas en el proceso de lectura dentro del salón de clase:

1ª Estrategia, identificar el proceso de lectura: el lector debe ser consciente del por qué y el para qué está leyendo determinado texto, lo que quiere decir identificar claramente el propósito de la lectura.

2ª Estrategia, reconocimiento de la grafía y modelos que ayudan en el proceso de Bottom-up (para los lectores principiantes): en los niveles principiantes de aprendizaje del inglés, una de las dificultades de los estudiante al leer es hacerla correspondencia entre el inglés hablado y escrito, por lo tanto, se les debe explicar ciertas reglas ortográficas relacionadas con los grafemas, fonemas y la correspondencia entre ellos.

3ª Estrategia, uso eficiente de las técnicas de lectura silenciosa para relativamente la comprensión rápida (para niveles intermedios avanzados): los estudiantes de nivel intermedio u avanzado, no necesitan ser lectores veloces, pero el docente puede ayudarlos a incrementar eficientemente enseñándoles reglas para lectura silenciosa:

- No se necesita pronunciar cada palabra así mismo.
- Intentar visualizar y percibir más de una palabra al tiempo, preferiblemente frases.
- Por lo menos una palabra es absolutamente crucial para el entendimiento global, ubicarse en esta e inferir su significado a través de su contexto.

4ª Estrategia, Skimming: quizás dos de las más valiosas estrategias de lectura para los aprendices, como para los hablantes nativos son el Skimming y Scanning. El Skimming consiste en un rápido recorrido de los ojos a través de todo el texto, para encontrar la esencia o el significado. Esto les da a ellos un preámbulo para ellos adentrarse más en el texto.

5ªEstrategia, Scanning: es la búsqueda rápida de información específica en un texto. El propósito del Scanning es extraer cierta información específica sin leer a través de todo el texto.

6ªEstrategia, mapeo semántico: los lectores pueden ser fácilmente llevados por una larga cadena de eventos o ideas. La estrategia de los mapas semánticos o grupo de ideas ayuda a los lectores a proveer algo de orden al caos. Los mapas semánticos pueden ser hechos individualmente, pero también como técnica de trabajo grupal, esto induce orden y crea la jerarquía en un pasaje.

7ªEstrategia, análisis de vocabulario: una de las formas para que los aprendices hagan suposiciones o infieran el significado de una palabra cuando ellos no la reconocen inmediatamente, es analizarla en términos de lo que ellos saben acerca de esta. Muchas técnicas son útiles aquí:

- Buscar los prefijos
- Buscar los sufijos
- Buscar las raíces que son familiares
- Buscar contextos gramaticales que puedan marcar la información
- Buscar el contexto semántico.

2.5. Niveles de la comprensión lectora:

El éxito de las actividades para desarrollar la habilidad de lectura va a depender del nivel del texto que se ofrezca. Además, de que el texto este diseñado para lectura dentro del aula de clase o para lectura por placer. Lo importante es que los textos sean en lo posible inglés real. La comprensión lectora va a depender del nivel de uso del lenguaje en el que se encuentra el lector. En relación de esta habilidad al proceso de desarrollo de la comprensión

del texto, las autoras (Catalá, G; Catalá, M; Molina, E y Monclús, R, 2001: 16-18) clasifican a la comprensión lectora en cuatro niveles, pero en este caso solo se analizan tres:

2.5.1. Primer nivel de comprensión lectora. Nivel Literal:

Es el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto y que, generalmente es lo que más se trabaja en la escuela. Este nivel supone enseñar a niños y niñas a distinguir entre información relevante e información secundaria, saber encontrar la idea principal, identificar relaciones causa-efecto, seguir unas instrucciones, reconocer las secuencias de una acción, identificar los elementos de una comparación, identificar analogías, encontrar el sentido de palabras de múltiple significado, reconocer y dar significado a los sufijos y prefijos de uso habitual, identificar sinónimos, antónimos y homófonos, dominar el vocabulario básico correspondiente a la edad. Mediante este trabajo el maestro podrá comprobar si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede recordarlo para posteriormente explicarlo.

2.5.2. Segundo nivel de comprensión lectora. Nivel Inferencial o Interpretativo:

El nivel de comprensión se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura. Estas expectativas se van verificando o formulando mientras se va leyendo y es lo que constituye la esencia de la comprensión lectora, porque es una interacción constante entre el lector y el texto, llenando vacíos, detectando lapsos, iniciando estrategias para salvar dificultades y haciendo conjeturas que a lo largo de la lectura se van comprobando si se confirman o no. De esta manera se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones. En este caso el estudiante predice resultados, infiere el significado de palabras desconocidas, infiere efectos previsibles a determinadas causas, entrevé la causa de determinados efectos, infiere secuencias lógicas, el significado de frases según el contexto, interpreta con corrección el

lenguaje figurativo, recompone un texto variando algún, hecho personaje, situación y prevé un final diferente.

2.5.3. Tercer nivel de comprensión lectora. Nivel Crítico o profundo:

Implica una formación de juicios propios con respuestas de carácter subjetivo, identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor y una interpretación personal a partir de las reacciones creadas, basándose en las imágenes literarias. Así pues, un buen lector ha de poder deducir, expresar opiniones y emitir juicios.

CAPÍTULO III

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

El diseño de investigación que guía esta propuesta es cuantitativo, porque pretende dar explicación a una problemática real y específica de la población estudiantil de once grado de la zona urbana del Municipio de Caucasia, a través de la generalización de los resultados del fenómeno que para este caso es el proceso de comprensión lectora en inglés, por el que deben pasar todos los estudiantes que están aprendiendo inglés como lengua extranjera. Se trabajará fundamentalmente con datos cuantificables. Otra de las razones por las que el enfoque cuantitativo predomina en este estudio, es que la pregunta está formulada para que su respuesta se dé de manera deductiva, así, como el proceso general de la investigación; y a su vez es No Experimental (Kerlinger & Lee, 2001, pág. 497) de tipo correlacional, porque tiene como objetivo “describir relaciones entre varias variables. Se trata también de descripciones, pero no de variables individuales sino de sus relaciones, que sean puramente correlacionales o relaciones causales”. (Toro & Parra, 2010, pág. 275). En este tipo de diseños No Experimentales no hay control sobre la variable independiente (V.I), pues la misma no es activa, el investigador no tiene la posibilidad de hacerla variar intencionalmente, ya que las manifestaciones de esta variable han ocurrido, para este caso se observan los fenómenos tal y como son en su contexto natural y después se analizan. Esto quiere decir que la variable por su naturaleza impide que sea manipulada y solo se logra inferir sobre las relaciones entre las variables (estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza y la variable socio-demográfica sexo y edad), el constructo Comprensión Lectora en inglés, para luego ser analizados y por esta razón es fundamental plantear hipótesis. El análisis es de corte transversal porque se analizan en un solo momento del tiempo cada una de las respuestas de los estudiantes y de los docentes al instrumento de medición.

3.2. Variables

Las variables involucradas en el análisis corresponden a los estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje, y variables demográficas de sexo y edad; recolectadas en el instrumento de medición. Para medir los estilos de enseñanza y los de aprendizaje se analizaron las respuestas que a cada ítem o pregunta del instrumento de medición, ofrecieron los estudiantes encuestados.

3.2.1. Definición operacional de las variables:

Tabla 3: De iniciación operacional de las variables.

Objetivo	Variable	Sujeto	Categorías	Definición	Items	Criterios
Analizar las maneras como se correlacionan los Estilos de Aprendizaje Dependiente e Independiente con los Estilos de Enseñanza Magistral y Mediacional en la Comprensión Lectora en inglés de seis Instituciones Educativas del Municipio de Caucasia	Estilos de Aprendizaje Dependiente e Independiente de Campo	Estudiantes de 11° grado	Dependiente de Campo	Puntuación en la escala tipo Likert del formato estudiantes	19, 111, 112, 114, 117	Porcentaje de Frecuencia alta en la ponderaciones Siempre y Casi Siempre
			Independiente de Campo			
	Estilos de Enseñanza Magistral y Mediacional	Docentes de inglés	Magistral	Puntuación en la escala tipo Likert del formato estudiante y el formato de docentes	Items del formato estudiantes: M, 16, 17, 18 Items del formato Docentes: 15, 16, 18 17	Porcentaje de Frecuencia alta en la ponderaciones Siempre y Casi Siempre
			Mediacional			
	Género	Estudiantes	Femenino Masculino			Porcentajes de frecuencia de las respuestas marcadas
	Género	Docentes	Femenino Masculino			Porcentajes de frecuencia de las respuestas marcadas
	Edad	Estudiantes			Rango de edades.	Porcentajes de frecuencia de

					Entre 15 a 16 años, entre 17 a 18 años, entre 19 a 20 años y Más de 20 años	las respuestas marcadas
	Edad	Docentes			entre 25-30 años, entre 31-36 años, entre 37-41 años y Más de 42 años	Porcentajes de frecuencia de las respuestas marcadas

3.3. Hipótesis:

Fueron tres las hipótesis planteadas en este estudio:

1. Se presupone que las características del estilo de enseñanza Magistral se relacionan en mayor medida con el estilo de aprendizaje Dependiente, mientras que el estilo de enseñanza Mediacional favorece el estilo Independiente de los estudiantes en la comprensión lectora en inglés.
2. Se espera observar diferencias en cuanto a los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje por instituciones educativas.
3. Se supone que los criterios en cuanto a los instrumentos de los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje fueran diferentes.

3.4. Población y muestra.

La muestra fue seleccionada a manera de censo en cada una de las seis instituciones participantes de las 8 oficiales de la zona urbana del municipio: I.E. Liceo Caucasia, I.E. Marco Fidel Suárez, I.E. Divino Niño, I.E. Santa Teresita, I.E. Liceo Consejo Municipal y la I.E. La Misericordia, el total de muestra que conforman la muestra es de 220 estudiantes y 13 docentes de inglés de 11° de los 16 que suman entre las Instituciones participantes.

Tabla 4: Detalles de la toma de la muestra

Detalles de la muestra				
Instituciones	Total de la población estudiantil	Número total de grupos y estudiantes de 11°	Población de estudiantes participante por Institución	% de la muestra respecto al total de la población de 11°
Liceo Caucasia	4506	8 = 250	41	16%
Santa Teresita	822	3 = 141	39	28%
Marco Fidel Suárez	2009	2 = 67	38	58%
Divino niño	2075	1 = 36	33	91%
Liceo Concejo	1342	2 = 62	30	66%
La Misericordia	2339	2 = 78	39	50%

3.5. Metodología

- *Diseño de instrumentos:*

Siguiendo con la lógica de la investigación cuantitativa el proceso de este trabajo de investigación requirió del diseño de los instrumentos de recolección de datos reales que sirvan de objetos de medición en función de dar respuesta al primer objetivo específico que se plantea en este estudio: Identificar los estilos de enseñanza mediacional y magistral de los docentes de inglés de las seis instituciones que participarán en esta investigación.

El diseño de los instrumentos implicó la lectura y análisis de las teorías de estilo de aprendizaje formuladas por (Honey & Mumford, 1986), las teorías de (Witkin, 1977) y los conceptos de los estilos de enseñanza Magistral y Mediacional. Además, se hizo un proceso de delimitación y contrastación de semejanzas entre las características de los estilos de aprendizaje propuestos por los autores mencionados anteriormente y a partir del cuestionario para medir estilos de aprendizaje de Honey y Mumford, se seleccionaron diez de los ítems que éste contiene, de los cuales cinco de estos son para identificar los estilos de aprendizajes teóricos y reflexivos, estos ítems tienen semejanzas con las características del

Estilo de aprendizaje Independiente de campo de la teoría de Witkin, así mismo, los cinco ítems restantes que Honey y Mumford utilizan para medir los estilos de aprendizaje activo y pragmático se seleccionaron a razón de la semejanza con los estilos de aprendizaje Dependiente de campo propuesto por Witkin.

Las mencionadas asociaciones entre las dos teorías se encuentran organizadas en el siguiente cuadro.

Tabla 5: Relación entre los estilos de aprendizajes propuestos por (Honey & Mumford, 1986), y los estilos cognitivos por Herman Witkin (1977)

ESTILOS DE APRENDIZAJE DE HONEY Y MUNFORD (1986)	ESTILOS COGNITIVOS DE HARMAN WITKIN (1969) Y RETOMADOS POR NIGEL CROSS	SEMEJANZAS ENTRE ESTOS DOS ESTILOS DE APRENDIZAJE
<p>ESTILO ACTIVO: las personas que tienen predominancia en Estilo Activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias, que acometen ideas nuevas con entusiasmo y se aburren de los plazos largos.</p> <p>Son improvisadores, descubridores, arriesgados, espontáneos creativos y novedosos.</p>	<p>ESTILO COGNITIVO INDEPENDIENTE DE CAMPO: Estilo cognoscitivo de un individuo que es relativamente libre del contexto (Individual). Estos individuos rinden más que los dependientes de campo al ser enfrentados a la resolución de problemas en los cuales los elementos esenciales pueden ser aislados de un contexto particular y ser desarrollados en una nueva relación. Establecen unas claras separaciones entre ellos y su entorno, incluidas las personas que los rodean y no se basan en la adscripción al grupo o en la empatía personal cuando están desarrollando algún tipo de trabajo en equipo. Su fortaleza es centrarse en los objetivos de las tareas y tienden a dirigir y organizar el grupo pudiendo llegar a ser autoritarios. Estos individuos construyen conceptos a partir de sucesivas reformulaciones de una información inicial, abstraen con facilidad y tienden a orientarse hacia los temas relacionados con las matemáticas y las ciencias.</p>	<p>Estilo Activo Estilo Pragmático > Dependiente de Campo</p> <p>Estilos Teórico Estilo Reflexivo > Independiente de Campo</p> <p>El estilo Dependiente de Campo sus características en función del aprendizaje es Social, se aprende en la interacción con el otro. Este se relaciona con los Estilos de Aprendizaje Activo y Pragmático</p> <p>El estilo Independiente de Campo, sus características en función del aprendizaje es Individual, pues este aprende a partir de reformulación y abstrae con facilidad los conceptos o información dada. Este se relaciona con los Estilos de Aprendizaje: Teórico, Reflexivo.</p>
<p>ESTILO REFLEXIVO: Lo tienen individuos a los que les gusta observar las experiencias desde distintas perspectivas.</p>	<p>ESTILO COGNITIVO DEPENDIENTE DE CAMPO: Estilo cognoscitivo de un individuo que es influido por el contexto (Social).</p>	<p>Estas semejanzas resultaron a partir de la lectura detenida de cada una de las características que componen a estos estilos de aprendizaje, las cuales permitirán realizar unos buenos instrumentos de medición de los datos y poder clasificar estos y dar respuesta al</p>

Recogen datos y los analizan antes de llegar a una conclusión. Son ponderados, concienzudos, receptivos, analíticos, asimiladores y prudentes.

ESTILO TEÓRICO: Es el que adapta e integra las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Suele ser perfeccionista, analiza, Sintetiza y busca la racionalidad y la objetividad. Son metódicos, lógicos, disciplinados y críticos.

ESTILO PRAGMÁTICO: Es el que aplica las ideas. Tiende a impacientarse cuando hay personas que teorizan, descubre el aspecto positivo de las ideas e intenta experimentarlas. Son prácticos, directos, eficaces, realistas, rápidos, decididos y planificadores.

Estos individuos perciben la organización total del campo dominante, mientras que las partes del campo se perciben como fundidas con el fondo. Esta percepción muestra una cualidad analítica. Se perciben y definen a sí mismos como parte de un todo que los abarca. Son adscriptivos y sociales y se basan más en la empatía que en los objetivos de la tarea dentro de un grupo luciendo poco centrados, pero dando cohesión al grupo. Estos individuos tienen la tendencia a construir conceptos de manera acumulativa en donde la información no es absoluta sino relativa y se orientan hacia los temas relacionados con las ciencias sociales y humanas.

primer objetivo específico:
Identificar Estilos de Enseñanza (Mediacional y Magistral) y de Aprendizaje (Dependiente e Independiente) en la Comprensión Lectora en Inglés en seis I.E del Municipio de Caucasia.

El instrumento de recolección de datos aplicado a los estudiantes fue una encuesta, la cual solicita en su encabezado la siguiente información: el nombre de la institución educativa, sexo, grado, tiempo de estudio en esta institución, rango de edades en el que se encuentra (Entre 15 a 16 años, entre 17 a 18 años, entre 19 a 20 años y Más de 20 años). El formato consta de dieciocho ítems de los cuales, los ítems 4, 6, 7 y 8 los estudiantes identificaron el estilo de enseñanza magistral, y con los ítems 1, 2, 3 y 5 identificaron el estilo de enseñanza mediacional. Esto mismos ítems se encuentran con distinta numeración en el formato aplicado a los docentes, para la identificación del estilos de enseñanza magistral a los ítems se les asignó la numeración: 5, 6, 7 y 8, para la identificación del estilo de enseñanza mediacional la numeración de los ítems fue: 1, 2, 3, 4 y 9, además, para la recolección de la información se requirió que los docentes contestaran a la siguiente información: nombre de la institución donde labora, sexo, rango de edades (entre 25-30 años, entre 31- 36 años, entre 37- 41 años y más de 42 años), pregrado, postgrados y los grados en donde ofrece el área de inglés. Este formato consta de nueve ítems en total.

Las preguntas a evaluar en cada instrumento tuvieron categorías de respuesta organizadas en la escala Likert: siempre (S ó 5), casi siempre (C.S ó 4), algunas veces (A.V ó 3), casi nunca (C.N ó 2) y nunca (N ó 1). Según esta escala, los encuestados expresaron su opinión eligiendo uno de los cuantificadores lingüísticos (o categorías de respuesta) y éstos fueron analizados con frecuencias absolutas y relativas; es decir, de acuerdo con los totales y porcentajes de estudiantes o docentes encuestados que optan por cada criterio. Para este proyecto se eligió la escala tipo Likert para sacar correlaciones a través de análisis estadísticos inferenciales que comparan las frecuencias de respuestas según sus equivalencias numéricas de escala (1 - 2 - 3 - 4 - 5). Una vez organizada la información también fue posible comparar “Promedios de respuesta” por variables demográficas, se puso a prueba su consistencia con el cálculo del alfa de Cronbach.

Estos formatos fueron expresados de manera afirmativa y se enviaron a la asesora de investigación y una analista experta quienes corrigieron el diseño. Cuando se obtuvo el diseño final de los instrumentos con el fin de controlar el sesgo en estos, se aplicó una prueba piloto a estudiantes de undécimo grado y docentes de una institución educativa de la ciudad de Medellín, con este pilotaje se le dio validez externa a los instrumentos partiendo del concepto de validez de (Hernández Sampieri R. , 2006, pág. 198): hace alusión a la capacidad de representatividad o posibilidad de generalización. Durante el pilotaje se pudo comprobar que había claridad en los ítems, puesto que la muestra de estudiantes y docentes no objetaron confusión, como tampoco solicitó aclaraciones acerca de la encuesta, lo que demostró que comprendieron tanto los ítems como la escala de respuesta tipo Likert.

Siendo validados los instrumentos se procedió a la aplicación de estos en la muestra seleccionada en el contexto de la investigación, en este proceso de recolección de los datos necesarios para la identificar, analizar y relacionar las variables, se realizó el proceso de acercamiento con la visita a cada una de las seis instituciones oficiales de la zona urbana del Municipio de Caucaasia seleccionadas para el estudio, se les explicó a los rectores el proyecto y la importancia de su colaboración para el desarrollo del mismo, a su vez, se

oficializa el trabajo con la entrega y firma del consentimiento informado, luego los rectores presentaron a las investigadoras la población de grado undécimo existente en las instituciones, de la cual fue seleccionada por medio de censo, la muestra con el objeto de identificar en esta la relación entre las variables. Así mismo, se hizo con el acercamiento a los docentes, a los cuales se les entregó la carta de consentimiento informado haciéndoles la invitación a estar dispuestos para el trabajo investigativo.

El proceso de socialización del proyecto en las seis instituciones tomó dos semanas en las que se presentaron algunas dificultades referidas a los rectores, los docentes y las investigadoras. En detalle en algunas ocasiones los rectores no se encontraban en las instituciones o no contaban con suficiente tiempo en sus agendas para atender a las investigadoras. En cuanto a los docentes se tuvo que contactar a algunos en jornada contraria o en los espacios (hora libre) en donde no estuviesen dentro del aula, las investigadoras necesitaron que coincidieran el tiempo asignado en cada institución con los espacios de horas libres que ellas tenían en su jornada laboral, dado que la jornada escolar de los grados undécimos de todas las instituciones participantes concuerdan con las horas de trabajo de las mismas.

3.6. Plan de análisis.

El proceso de recolección de los datos de esta investigación, en la cual se buscaba analizar la información de manera deductiva los tipos de análisis estadísticos (inferenciales) presenta los resultados y las conclusiones del proyecto de la siguiente manera:

1. Identificar la fuente: ya que los datos serán proporcionados por personas, en este estudio participaron 220 estudiantes y 13 docentes de inglés en total de seis instituciones educativas del Municipio de Caucasia. En detalle la distribución de los participantes es la siguiente:

-La Institución Educativa Liceo Caucasia, tiene una población total de 4.506 estudiantes, cuenta con 4 jornadas de estudio: matinal, vespertina, nocturna y sabatina o de fin de semana. Los estudiantes de undécimo grado están en la jornada Matinal, en esta jornada hay 8 grupos organizados de la siguiente manera: 4 grupos repartidos en las modalidades: del área técnica comercial, (Asistencias Administrativa, Técnico Contable, Recursos Humanos e Industrial). Los 4 grupos restantes están organizados en los énfasis de Arte, Matemáticas, Informático y en Ciencias Naturales, con un número de 40 estudiantes aproximadamente por grupo, dando un total aproximado de estudiantes entre los 8 grupos de 250 estudiantes. Para la aplicación de la encuesta se tuvo en cuenta dos grupos del área técnica comercial 11° Asistencia Administrativa (A.A) y 11° Recursos Humanos (RH), de los 8 grupos que existen en la institución, identificados por género así: 37 son mujeres y 4 son hombres, para un total de 41 estudiantes encuestados.

-En la Institución Educativa Santa Teresita, hay 822 estudiantes distribuidos en dos jornadas académicas: jornada matinal y vespertina, los estudiantes de undécimo grado se encuentran en la jornada matinal repartidos en 3 grupos (A- B y C), con un número de entre 39 a 40 estudiantes aproximadamente por grupo, con un total aproximadamente de estudiantes entre los 3 grupos de 141 estudiantes. La aplicación de la encuesta se hizo a los estudiantes de 11° B, identificado por género así: 18 mujeres y 20 hombres, de estos un estudiante completo el formato en la casilla género, en total fueron 39 los estudiantes encuestados.

-Institución Educativa Marco Fidel Suárez: esta institución cuenta con un número general de 2009 estudiantes distribuidos en dos jornadas: matinal y vespertina, los estudiantes de undécimo grado se encuentran en la jornada matinal organizados en dos grupos (A y B), cada grupo tiene entre 38 y 39 estudiantes aproximadamente, sumando un total de estudiantes entre los dos grupos de 67 estudiantes. En la aplicación de la encuesta

se tuvo en cuenta a los alumnos de los dos grupos formando un grupo, identificados por género así: 20 mujeres y 18 hombres, para un total de 38 estudiantes encuestados.

- En la Institución Educativa Divino Niño: tienen una población general de 2.075 estudiantes, distribuidos en dos jornadas escolares: matinal y vespertina, los estudiantes de 11° están en la jornada matinal. Esta institución solo cuenta con un grupo de grado undécimo, con 19 mujeres y 14 hombres, para un total de 33 alumnos encuestados.

- La Institución Educativa Liceo Concejo Municipal: tiene una población de 1.342 estudiantes en general, organizados en dos jornadas de estudio: jornada matinal y vespertina, el nivel de la media vocacional está en la jornada matinal. Cuenta con dos grupos de undécimos (I, II) con un número entre 30 y 32 alumnos por grupo, para un total aproximado entre los dos grupos de 62 estudiantes. En la aplicación de la encuesta se tomó el grado 11° (I), identificado por género así: 15 mujeres y 15 hombres, para un total de 30 alumnos encuestados.

- En la Institución Educativa La Misericordia: se cuenta con un total general de 2.339 estudiantes, organizados en dos jornadas académicas: matinal y vespertina, la media vocacional se encuentra en la jornada matinal y los grados undécimos están distribuidos en dos grupos: Humanidades (H) e Informático (Inf), en cada grupo existe entre 39 y 40 estudiantes aproximadamente, sumando entre los dos grupos un total aproximado de 78 alumnos. Para la aplicación de los instrumentos se tuvo en cuenta a estos dos grupos, identificados por género de la siguiente manera: 23 mujeres y 16 hombres, para un total de 39 alumnos en total encuestados.

2. Los medios o instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información en los estudiantes fue una encuesta con 18 ítems o enunciados, en función de dar respuesta o

confirmar el objetivo específico número uno: Identificar Estilos de Enseñanza (Mediacional y Magistral) y Estilos de Aprendizajes (Dependiente e Independiente de Campo) en la Comprensión Lectora en Inglés en seis I.E del Municipio de Caucasia. En el encabezado de la encuesta se solicitó la siguiente información: el nombre de la institución educativa, sexo, grado, tiempo de estudio en esta institución, rango de edades en el que se encuentra (Entre 15 a 16 años, entre 17 a 18 años, entre 19 a 20 años y Más de 20 años). En los siguientes ítems 4, 6, 7 y 8 los estudiantes identificarían el estilo de enseñanza magistral y en los ítems 1, 2, 3 y 5 identificarían el estilo de enseñanza mediacional.

3. Para completar los datos necesarios para el desarrollo del primer objetivo específico, se diseñó un formato para ser aplicado a docentes de inglés de las seis instituciones participantes en la investigación. Este formato consta de 9 ítems o enunciados los cuales se encuentran de igual manera en el formato de estudiantes, detallándolos así: en los ítems 5, 6, 7 y 8, identificarían el estilo de enseñanza magistral y en los ítems 1, 2, 3, 4 y 9, identificarían el estilo de enseñanza mediacional. Además, en este instrumento también se les solicita a los docentes lo siguiente: nombre de la institución donde labora, sexo, rango de edades (entre 25-30años, entre 31- 36 años, entre 37- 41años y Más de 42 años) pregrado, postgrados y los grados en donde ofrece el área de inglés.

4. El instrumento (Encuesta) Formato de Estudiantes y Formato de Docentes, se puso a prueba con una prueba piloto, aplicada a estudiantes de undécimo grado y a docentes de inglés de una institución de la Ciudad de Medellín, ya que reúnen características semejantes a la muestra objeto. El desarrollo de esta prueba fue con el fin de modificar, ajustar o mejorar la confiabilidad, validez y verificar si las instrucciones o los ítems eran comprensibles.

5. La Pruebas de Alfa de Cronbach (Cronbach, 1972), se utilizó para analizar la consistencia de la escala Likert en los instrumentos de medición, asignándole una

valoración numérica para cada ponderación: Siempre (S), Casi Siempre (CS), Algunas Veces (AV), Casi Nunca (CN) y Nunca (N), detallándola de la siguiente manera: Siempre con una valoración de (5), Casi Siempre con una valoración de (4), Algunas Veces con una valoración de (3), Casi Nunca con una valoración de (2) y Nunca con una valoración de (1).

6. Se realizó análisis descriptivo de frecuencia de respuesta para todas las preguntas en los instrumentos de estilos de enseñanza (Magistral y Mediacional) y de estilos de aprendizaje (Dependiente e Independiente de Campo).

7. Para el análisis de correlaciones entre ítems se utilizó la técnica de Estadística Multivariada: Análisis Factorial de Correspondencias Múltiple. En función de dar respuesta al objetivo dos, el cual dice: Correlacionar los Estilos de Enseñanza (Magistral y Mediacional) con los Estilos de Aprendizaje (Dependiente e Independiente de Campo) identificados en la Comprensión Lectora en Inglés.

8. Para identificar si existen diferencias o semejanzas estadísticamente significativas por género, edades e instituciones educativas, se correrán en los programas estadísticos SPSS y/o R Pruebas para Diferencias de Medias, en las cuales se supondrá un nivel de confianza del 95%. En aras de desarrollar el objetivo cuatro planteado de la siguiente manera: “Identificar si existen diferencias o semejanzas en los resultados de la investigación en las seis instituciones educativas”.

9. Realizar un análisis explicativo con soporte estadístico para describir las asociaciones entre los estilos de enseñanza (Magistral y Mediacional) y los estilos de aprendizaje (Dependiente e Independiente de Campo) en la comprensión lectora en inglés, en concordancia de responder a los objetivos tres y cinco. El objetivo tres está planteado de la siguiente manera: “Describir cómo la asociación entre Estilos de Enseñanza y Estilos de

Aprendizaje intervienen en la Comprensión Lectora en Inglés” y el objetivo cinco está definido así: “Cotejar los criterios de los docente y de los estudiantes asociados a los instrumentos de los Estilos de Enseñanza”

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis de los datos recolectados a través de los instrumentos descritos en la metodología, por ser de naturaleza cuantitativa en este estudio investigativo, la información es tratada de manera estadística reconociendo las características de los participantes de la muestra, en quienes se identificaron las variables estilos de aprendizaje Independiente de Campo y Dependiente de campo y la variable estilos de enseñanza magistral y mediacional en la comprensión lectora en Inglés.

En búsqueda de la respuesta a la pregunta ¿Cómo se correlacionan los Estilos de Enseñanza Magistral y Mediacional con los Estilos de Aprendizaje Dependiente e Independiente en el proceso de la Comprensión Lectora en Inglés? A la muestra de estudiantes se aplicaron 220 encuestas, entre las cuales 197 no tuvieron ningún dato faltante y 23 (10% de las encuestas totales) tuvieron como máximo 3 preguntas sin responder. La encuesta se organizó por medio de un cuestionario de escala tipo Likert con 18 preguntas a estudiantes de grado 11° de seis instituciones oficiales del Municipio de Caucasia, de los cuales 87 estudiantes son hombres que equivalen al 40% y 132 estudiantes son mujeres que equivalen al 60% de la población.

De igual manera un instrumento con características similares, pero solo con 9 preguntas, se les aplicó a 13 docentes de las 6 instituciones del Municipio de Caucasia, de los cuales 6 son mujeres que equivalen al 40% de los docentes y 7 son hombres que equivalente al 60% de la población. Ellos fueron organizados en tres rangos de edades: de 25 a 30 años de 31 a 36 años, de 37 a 41 y más de 42 años, en donde un 30% de los docentes encuestados se ubican en el rango de edad entre los 31 al 36 años, otro 30% se

encuentra en edades entre 37 a 41 años y el restante 40% se encuentra ubicado en edades de más de 42 años, la información recolectada se ingresó a una matriz de datos , luego se procedió al análisis de los datos a través del programa SPSS en el cual se hicieron los análisis estadísticos :

1. Pruebas Alfa de Cronbach para respuestas de estudiantes.
2. Análisis descriptivos y promedios de respuesta por estilos de enseñanza y aprendizaje.
3. Pruebas estadísticas para identificar diferencias significativas por variables demográficas.
4. Análisis multivariados y correlaciones:
 - Matriz de correlaciones.
 - Gráficos de análisis factoriales de correspondencias múltiples.
 - T de Student para muestra.
 - Prueba Anova para un factor.

El resultado de los análisis estadísticos es representado en los siguientes gráficas de tipo circular y/o diagramas de barra.

4.1. Distribución de la variables demográficas género

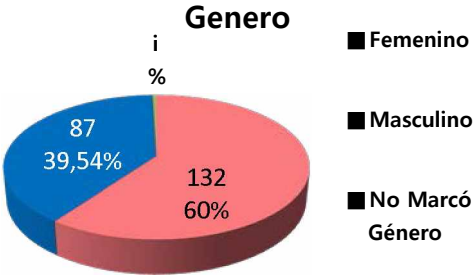


Figura 1: Variable demográfica - Género

Según los datos estadísticos, en la gráfica 1 referida a la población estudiantil encuestada, se observa que la población está conformada por más mujeres que hombres. Sin embargo, la desproporción es sólo del 20,46% de los hombres frente a lo que representaría la mitad de la población analizada y los datos fueron comparados por géneros para obtener posibles diferencias.

Aunque solo se tomó un grupo del grado once de cada una de las 6 IE intervenidas, estos datos resultan coherentes con la realidad de la población estudiantil en cuanto a género, porque en realidad son más las mujeres las que acceden a la educación en el municipio.

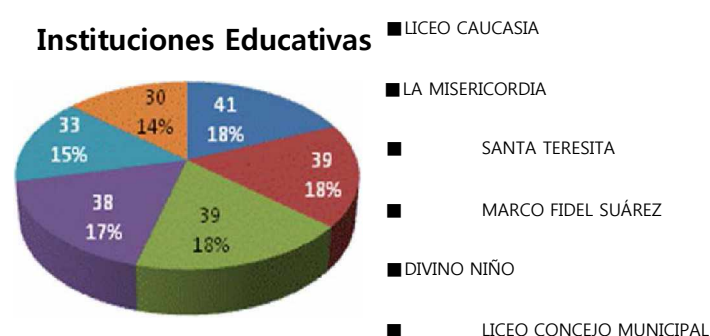


Figura 2. Muestra por Instituciones Educativas

La muestra por instituciones se observa proporcional en cantidad de estudiantes participantes, de tal forma que las comparaciones de los resultados entre éstas son válidas y necesarias para esta investigación.

Tabla 6: Distribución de la variable demográfica género en las Instituciones Educativas participantes.

Instituciones	Femenino	Masculino	Total encuestado por Institución
Liceo Caucasia	37	4	41
Marco Fidel Suárez	20	18	38
La Misericordia	23	16	39
Liceo Concejo Municipal	15	15	30
Divino Niño	19	14	33
Santa Teresita	18	20	38

En la Institución Educativa Santa Teresita el total general de alumnos encuestados fue de 39, pero al momento de revisar las encuestas se observó que una de estas en la opción género no estaba marcada.

4.2 Frecuencia relativa de respuesta a cada pregunta:

Los gráficos que se presentan a continuación muestran los porcentajes de respuesta según las categorías Siempre (5), Casi Siempre (4), Algunas Veces (3), Casi Nunca (2) y Nunca (1). Se usa la convención NR (No Responde), para el caso de los datos faltantes.

Debido a la posibilidad de agrupar la información en gráficas que reúnan varios aspectos, en este trabajo no se presentan 18 gráficos del formato a estudiantes, como tampoco 9 del formato a docentes para dar a conocer la información descriptiva, solo se agruparon las preguntas según sí en el instrumento de medición correspondían al estilo de enseñanza mediacional o magistral y según sí eran de los estilos de aprendizaje Dependiente o Independiente.

Así pues, las preguntas que en la encuesta de estilos de enseñanza se hicieron como la í1, í2, í3 e í5 se diseñaron para indagar acerca del estilo mediacional y se presentan todas en un sólo gráfico que muestra (para cada pregunta) los porcentajes relativos de respuestas de estudiantes en cada una de las categorías (1 a 5, de Nunca a Siempre, más la opción de No Responde).

Se dice que son gráficos de resumen, porque no se muestra un gráfico circular (pie, chart o torta) con cada pregunta sino que se presentan las preguntas organizadas en un

gráfico de barras donde cada barra es un ítem y los porcentajes al interior de la barra suman 100%.

4.3. Ítems evaluados para estilo de enseñanza Mediacional:

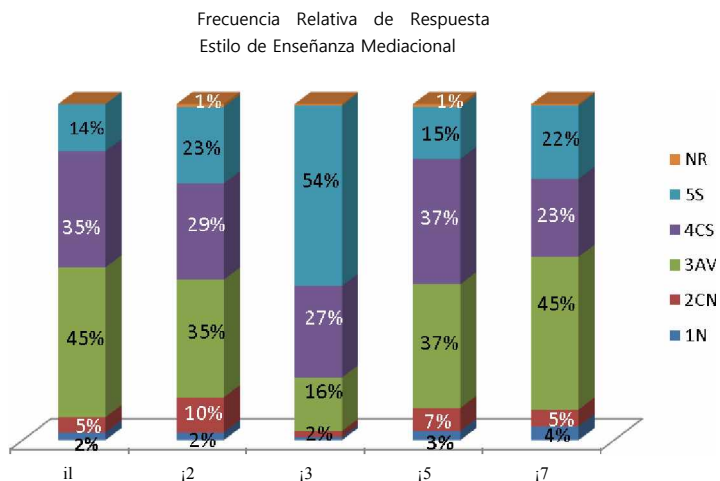


Figura 3. Frecuencia relativa de respuesta - Estilo de enseñanza Mediacional

Tabla 7: Medidas de tendencias central y desviación estándar de la frecuencia relativa de respuesta del estilo de enseñanza Mediacional.

ITEMS	MODA	MEDIANA	MEDIA	RANGO	DESVIACIÓN ESTANDAR
Ítem 1(i1)	99	30,8	44	94,6	78,70
Ítem 2(i2)	77	36,3	36,66	74,8	74,84
Ítem 3(i3)	118,8	47,3	55	114,4	82,5
Ítem 5(i5)	(4=81,4)(3=81,4)	24,2	36,66	79,2	74,84
Ítem 7 (i7)	99	48,4	44	90,2	78,70

En la figura anterior los datos están organizados por barras que contienen el porcentaje de respuesta de los estudiantes al ítem 1 (i1) “Las formas cómo enseñan el inglés en esta institución, me facilita la comprensión de textos en inglés”, ítem 2 (i2) "Los docentes relacionan los temas de inglés con los aportes que los estudiantes hacen en clase”, ítem 3(i3) "Los docentes se relacionan fácilmente con sus estudiantes dentro y fuera del aula”, el ítem 5 (i5) "En las clases de inglés, el docente promueve el trabajo grupal para la comprensión lectora en inglés” y en el ítem 7 (i7) “Las clases de inglés son atractivas y novedosas”. Estos enunciados tiene la intención de identificar el estilo de enseñanza Mediacional, acción que está planteada en el primer objetivo específico y relacionada con la variable 2 Estilos de enseñanza Mediacional y Magistral.

Al revisar el promedio de respuesta al í1) “los docentes me enseñan estrategias que me facilitan la comprensión lectora” hay un porcentaje alto de respuestas hacia lo positivo, puesto que respondieron Siempre (14%) y Casi Siempre (35%). Se encuentra que la mitad de los estudiantes que contestaron la encuesta, consideran que sus docentes sí les enseñan estrategias que facilitan la comprensión de textos en inglés, pese a esto, hay un (45%) que dice algunas veces, lo cual demuestra inseguridad en la respuesta. De esto se puede inferir que los estudiantes en general conocen poco de las estrategias de comprensión lectora, las cuales deben ser enseñadas por los docentes para facilitar el proceso de comprensión del discurso escrito. La desviación estándar con relación a los promedios que se dieron en este ítems es de (78,70) es una base para afirmar que la falta de conocimiento y orientación en cuanto al manejo de estrategias para hacer inferencias, análisis y argumentación, es un factor que influye en la comprensión lectora. Por el contrario, a este mismo ítems los docentes encuestados respondieron afirmativamente, puntuando Siempre (53%) y Casi Siempre (38%), lo cual muestra una contrariedad en las apreciaciones, puede obedecer a la falta de claridad en el concepto de estrategias de comprensión lectora.

En el í2 “Los docentes relacionan los temas de inglés con los aportes que los estudiantes hacen en clase” En este enunciado la desviación estándar fue del (74,84) lo cual indica que las frecuencias de respuestas a cada una de las valoraciones de la escala de medición estuvieron dispersas y se encuentran discriminadas así: siempre (23%) casi siempre (29%) y algunas veces (35%), hubo un porcentaje menor de sujetos que expresaron respuesta negativa, los cuales corresponden al (10%) quienes marcaron casi nunca y un restante (2%) que seleccionaron nunca. Estas ponderaciones por parte de la muestra indican que los docentes tienen en cuenta las opiniones de los estudiantes, esto los motiva e incentiva a la participación, además los docentes pueden conocer las fortalezas en la comprensión de las temáticas, a su vez identifican las falencias de vocabulario, inferencia, argumentación, etc.

En lo que respecta al í3: “El docente se relaciona fácilmente con sus estudiantes durante las clases y en la institución”, este fue un ítem en donde se presentó mayor frecuencia de respuesta hacia lo positivo puesto que el 54% de los sujetos respondió siempre lo que equivale a más de la mitad de la población, estos datos indican que la mayoría de la población tiene la apreciación que los docentes muestran disposición para interrelacionarse con los estudiantes en un clima de confianza, esta respuesta afirmativa confirma la existencia del estilo Mediacional en la muestra de docentes, este clima de confianza favorece la participación y la iniciativa, hecho que apoya la confirmación de la hipótesis 1 “Se presuponía que las características del estilo de enseñanza magistral se relaciona en mayor medida al Estilo de aprendizaje Dependiente, mientras que el estilo de enseñanza mediacional favorece los estilos Independientes de los estudiantes en la comprensión lectora en inglés”

En el í5 “En las clases de inglés, el docente promueve el trabajo grupal para la Comprensión Lectora en Inglés”, en los porcentajes de respuesta a este ítem hubo comportamiento similares en la frecuencia de respuestas, las categorías que más se repitieron fueron Algunas Veces y Casi Siempre con porcentajes iguales numéricamente con un (37%), en este ítem hubo una marcada tendencia de aceptación de la presencia del estilo mediacional entre los docentes de inglés. Las categorías negativas de la escala, puntuaron de la siguiente manera: Casi Nunca (7%) y Nunca (3%), y un (1%) que no respondió, la desviación estándar fue de (74,84%) además se le adiciona un concepto positivo del (15%) que marcó Siempre.

Respecto al ítem 7(i7) “Las clases de inglés son atractivas y novedosas”. Cuando se preguntó por un componente tan importante en el aprendizaje de una lengua extranjera como es el sentirse atraído por la clase o verle la novedad, en los datos recolectados se encontró una puntuación que estadísticamente llama la atención, la cual es una frecuencia alta de respuesta en la ponderación Algunas Veces con (45%) de la escala de medición en el instrumento, evidenciándose en los estudiantes un poco de duda respecto a este aspecto,

puede decirse basado en las puntuaciones que una gran mayoría de los alumnos sienten que sus clases son normales y presentan pocos elementos que las hacen diferentes o que despierten su atracción; sin embargo, como se apreciará posteriormente por instituciones existen diferencias marcadas porcentualmente con respecto a este aspecto y que pueden encontrarse representadas en el Casi Siempre (23%) y Siempre (22%) que afirman tener clases atractivas y novedosas.

4.4. Ítems evaluados para el estilo de enseñanza Magistral.

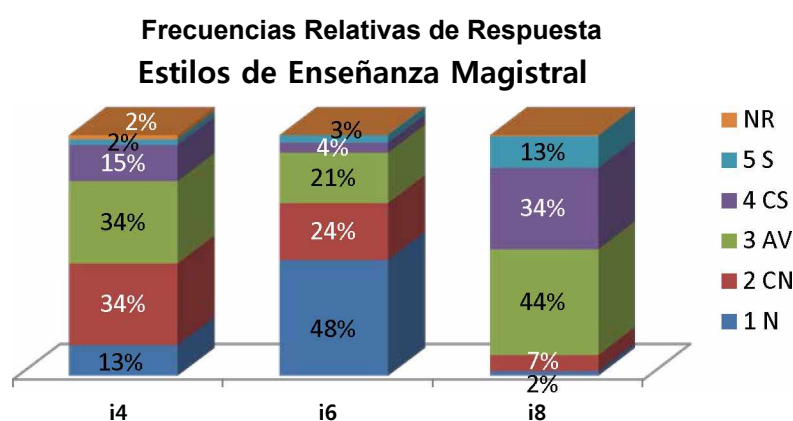


Figura 4. Frecuencia relativa de respuesta - Estilo de enseñanza Magistral

Tabla 8: Medidas de tendencias central y desviación estándar. Para identificar estilo de enseñanza Magistral

ÍTEMS	MODA	MEDIANA	MEDIA	RANGO	DESVIACION ESTANDAR
Ítems 4(i4)	74,8	30,5	36,36	70,4	74,97
Ítems 6(i6)	105,6	46,2	44	99	78,70
Ítems 8(i8)	96,8	28,6	44	92,4	78,70

Al analizar las puntuaciones al ítem 4(i4) "En clase de inglés el docente expone la mayor parte del tiempo, sin que los estudiantes participen" hubo dispersión en las respuestas seleccionadas en la escala de medición puesto que los datos arrojados tuvieron puntuaciones entre un (2%) en las categoría Siempre, al igual que en el concepto No Responde respecto al (34%) de Casi Nunca y de Algunas Veces, además hubo un (15%) que respondieron Casi Siempre, al hacer la suma de los porcentajes de las categorías que

indican afirmación se obtuvo un porcentaje del (51%) sobre el (47%) que indica la frecuencia de respuesta en la escala de medición que muestran respuestas negativas en este ítems.

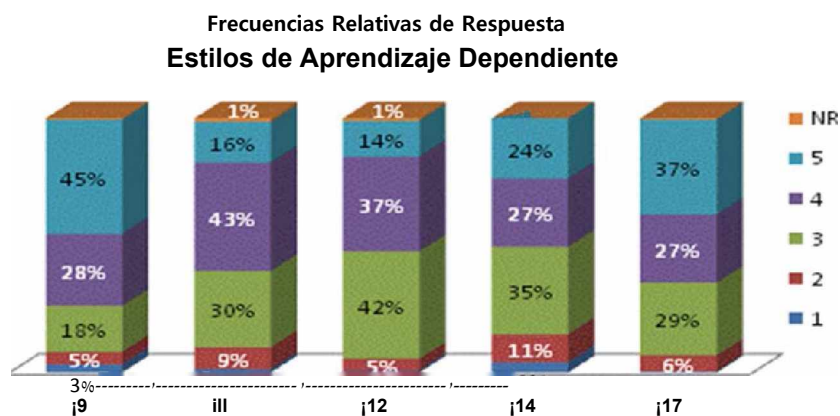
Haciendo este análisis de manera descriptiva se puede observar que la tendencia de los profesores de inglés en cuanto a la exposición es muy marcada; actitud que representa la magistralidad, lo que llevaría a la poca participación y la dependencia de los estudiantes a los profesores, puesto que los docentes controlan el uso de la palabra y el tiempo de la clase, dejando poco espacio para la intervención de los estudiantes y el profesor le quita la oportunidad de poder conocer las fortalezas y dificultades de los mismos.

En el ítem 6 "El docente prefiere el silencio, que la participación de los estudiantes en las clases de inglés". Usado para identificar el estilo de enseñanza magistral, los estudiantes muestran una tendencia hacia los elementos de la escala de medición que indican respuesta negativa Nunca (48%) y Casi Nunca (24%), respecto a las ponderaciones que indican afirmación Algunas Veces (21%) Casi Siempre (4%) y Siempre (3%) las respuestas evidencian favorabilidad de los docentes al escuchar y permitir que los estudiantes opinen lo que sustrae en alguna medida a los docentes uno de los elementos del estilo de enseñanza magistral, se puede afirmar que a partir de los datos recogidos en la clases de inglés en las instituciones participantes descartan la visión tradicional de silencio absoluto porque el docente permite la participación del estudiante.

Una parte importante del proceso de desarrollo de la comprensión lectora es la evaluación en el ítem 8 (í8) "Las evaluaciones de inglés son solo test o escritas" la frecuencia de puntuaciones indica que el estilo de enseñanza magistral está presente en los docentes los cuales en sus mayoría usan solo test para evaluar el nivel de comprensión de los textos, esta mayoría está representada en los valores Siempre (13%), Casi Siempre (34%), y Algunas Veces (44%), datos que son útiles para afirmar que los docentes están dejando de lado que existen diferentes formas de aprender y por ende diferentes formas de

asumir la evaluación. Este tipo de evaluación deja de lado el concepto de estilos de aprendizaje.

4.5. *Items evaluados para identificar estilo de aprendizaje Dependiente de Campo:*



-figura 5. Frecuencia relativa de respuesta - Estilo de aprendizaje Dependiente

Tabla 9: Medida de tendencia central y desviación estándar de los ítems evaluados para identificar el estilo de aprendizaje Dependiente de Campo.

ITEMS	MODA	MEDIANA	MEDIA	RANGO	DESVIACIÓN ESTANDAR
Ítems 9(i9)	99	39,6	44	92,4	78,70
Ítems 11(i11)	94,6	35,2	44	92,4	78,70
Ítems 12(i12)	92,4	30,8	44	90,2	78,70
Ítems 14(i14)	77	52,8	44	68,2	78,70
Ítems 17(i17)	81,4	61,6	55	68,2	82,5

En esta gráfica el i9 “Cuento con el apoyo de mis docentes cuando necesito ayuda en la comprensión de textos en inglés” la mayor frecuencia de respuesta se encuentra en las valoraciones que indican consenso afirmativo, en suma hay un (73%) dividido en las valoraciones Siempre con un (43%) y Casi Siempre con un (28%), los sujetos presentan características del estilos de aprendizaje dependiente ante la resolución de problemas en la interacción con el texto; solo recurren a los docentes, el saber que cuentan con ellos los vuelve dependiente de las sugerencias de los mismos. Estas puntuaciones indican la necesidad de que los docentes busquen estrategias que lleven a los estudiantes a tomar

iniciativas para resolver las dificultades por sí solos y después confrontarlas con las del docente, lo cual favorecería el desarrollo del estilo de Aprendizaje Independiente.

El ítem 11, “Procuro estar al tanto en lo que ocurre en el aquí y el ahora de lo que están enseñando”, muestra una frecuencia alta de respuestas afirmativas de Siempre (16%) o Casi Siempre (43%). El análisis y la reflexión son componentes que se dejan de lado en el estilo de aprendizaje dependiente. El estar en el aquí y ahora es un comportamiento activo y con características de un estilo pragmático, su valoración es de un (30%) en donde los alumnos respondieron Algunas Veces y en la valoración Casi Nunca con un (9%), de lo cual se infiere que las actitudes del estilo de aprendizaje dependiente tiene marcada presencia en el desarrollo de las actividades, la reflexión y el análisis son acciones que se deben fortalecer para favorecer y promoverla en el beneficio de la inferencia y el análisis que requiere el proceso de comprensión lectora en inglés. Queriendo decir con esto que los estudiantes al momento de la actividad se concentran en el momento de la explicación del docente e inmediatamente trabajan en lo enseñado, sin dejar espacio para la reflexión y el análisis.

La frecuencia de respuesta de los datos en el ítem 12 “Le doy más importancia al conocimiento que es más práctico que teórico” Este ítem tuvo un marcada frecuencia de respuesta dispersa, con tendencia favorable a la afirmación del enunciado, pues los porcentajes de las ponderaciones Siempre fue de (14%), el de Casi Siempre fue de un (37%), las puntuaciones para Algunas Veces fue de (42%), dado que su respuesta negativa puntuó con un (5%) en la valoración de Casi Nunca. Esto indica que los estudiantes prefieren un comportamiento muy práctico y poco reflexivo, lo cual se puede considerar como un hecho que afecta el desarrollo de la comprensión lectora, en tanto que impide que los estudiantes pasen del nivel literal, al inferencial o al crítico.

En el ítem 14 “Cuando aprendo algo nuevo del inglés me gusta ponerlo en práctica”. La tabla estadística de las puntuaciones en cada categoría de la escala de valoración respecto a este enunciado muestra una frecuencia del (24%) para Siempre, (27%) en Casi Siempre y (35%) en Algunas Veces, indicando respuestas afirmativas del mismo, dado que

su desviación estándar es significativa con una puntuación de (35,2), expresando con esto que los estudiantes en su mayoría son de los que realizan las actividades lectoras y practican para el momento solo en la clase, pero cuando se enfrentan a un texto en otro ámbito o lugar eso que aprendieron se les ha olvidado y la lectura se les dificulta, un amplio rango de (68,2) lo cual indica dispersión evidenciándose con una desviación estándar de (35,2).

Revisando los datos estadísticos del ítem 17 “Me atraen los retos de hacer algo nuevo y diferente” se puede observar una desviación estándar numéricamente alta con una ponderación de (82,5), lo cual indica una prevalencia de sujetos con estilo de aprendizaje dependiente de campo dentro de la muestra, el número de participantes que respondieron negativamente se encuentra representado en un (6%), la mayoría de los datos muestran una tendencia de afirmación en este ítem, pues los estudiantes son arriesgados y actúan sin pensar en las actividades de clase programadas, haciendo que respondan a la ligera y sin tantos rodeos, ya que los resultados de la encuesta muestran las respuesta de los estudiantes puntuando en sus valoraciones de la siguiente manera para Siempre con un (37%), Casi Siempre (27%) y para la marcación Algunas Veces con un (29%). En términos más descriptivos los estudiantes son pocos reflexivos o teóricos, la mayoría de ellos tienen características de un estilo de aprendizaje más activo y pragmático, llevándolos a depender del docente, puesto que tiene poca concentración y capacidad de análisis, elementos necesarios para la apropiada comunicación con el texto, dado que el proceso de comprensión lectora requiere tomar un comportamiento de mayor atención para lograr inferir y entender el discurso del autor y más cuando lo que trata es de leer en una lengua extranjera.

4.6. Items evaluados para identificar estilo de aprendizaje Independiente de Campo:

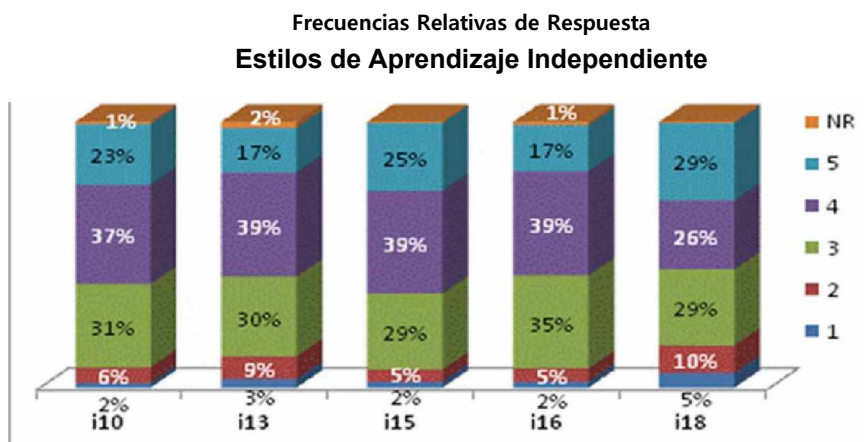


Figura 6. Frecuencia relativa de respuesta - Estilo de aprendizaje Independiente de Campo

Tabla 10: Medidas de tendencia central y desviación estándar de la frecuencia relativa de respuestas - Estilo de aprendizaje Independiente de Campo

ITEMS	MODA	MEDIANA	MEDIA	RANGO	DESVIACION ESTANDAR
Item 10 (i10)	81,4	3,83	36,6	79,2	74,87
Item 13 (i13)	85,8	1,88	36,6	81,4	74,87
Item15 (i15)	85,8	55	44	81,4	78,70
Item 16 (i16)	85,8	3,4	36,6	79,2	74,87
Item 18 (i18)	63,8	63,8	44	52,8	78,87

En el porcentaje de respuesta del ítem 10 (í 10) “Prefiero resolver las tareas de inglés en detalle, paso a paso”. Tuvo una frecuencia de respuesta alta en los elementos de la escala de valoración que indican afirmación en la categoría Casi Siempre con un (37%), seguida por Siempre con un (23%), lo cual equivale a la mitad de la población encuestada. Este ítem aporta información para lograr el primer objetivo de este trabajo, según los datos obtenidos los estudiantes presentan características del estilo de aprendizaje independiente, en lo que se refiere a las actividades del área de inglés que requieren análisis y soluciones las actividades paso a paso. Sin embargo, es importante apreciar que el porcentaje de la puntuación a la valoración algunas veces es también alto (37%), lo cual indica que en la muestra se encuentra un grupo significativo de sujetos que no son constante en el análisis a las tareas, esta inseguridad puede obedecer a que los estudiantes asumen diferentes estilos de aprendizaje dependiendo la actividad a su vez que en algunos es más destacado un estilo de aprendizaje. Es importante resaltar que es beneficioso para el proceso de comprensión

lectora en inglés que al desarrollar las actividades se dé un proceso secuenciado que promueva la práctica de la concentración y al análisis.

En la ítem 13 (í13) “Tomo tiempo para realizar mis trabajo de inglés a conciencia” En este ítem la desviación estándar (74,87), muestra una dispersión en los valores, representada en porcentajes así Siempre (17%), Casi Siempre (39%) esto indica que el sentir de más de la mitad de los sujetos participantes es que las actividades o trabajos de inglés requieren tiempo y dedicación, esta actitud está relacionada con los estilos reflexivos y teóricos. Las otras valoraciones estuvieron discriminadas así Algunas Veces (30%), algunos de estos sujetos no están realizando las actividades del área con suficiente tiempo para el análisis y la interacción con el texto, lo cual es necesario para lograr autonomía en el desarrollo de la comprensión lectora. Se puede afirmar que en lo que respecta a la forma en que asumen los trabajos de inglés la mayoría los estudiantes están usando el estilo de aprendizaje independiente.

La estadística en el ítem 15 (í 15) “Procuro analizar bien la información antes de dar las opiniones” La desviación estándar (78,70) muestra una dispersión en las puntuaciones así Siempre (25%) y Casi Siempre (39%), lo cual es significativamente positivo y afirma el hecho que en la toma de sus decisiones más de la mitad de los sujetos tienen una actitud independiente, reflexiva y teórica, este hallazgo en lo que se refiere al trabajo con el texto, permite afirmar que son sujetos capaces de tomar tiempo para analizar sus conceptos y opiniones antes de emitir juicios relacionados con el texto en estudio.

El ítem 16 (í16) “Antes de tomar una decisión reviso posibles ventajas y también los inconvenientes” En este ítem el análisis estadístico basado en la moda (85,8) y la media (36,6) está mostrando que los estudiantes entrevistados al tomar decisiones, tienen comportamientos del estilo de aprendizaje independiente, considérense como una tendencia hacia la afirmación puesto que las valoraciones de la escala de medición muestran

comportamientos positivos con los siguientes porcentajes: Siempre (17%), Casi Siempre (39%) Algunas Veces (35%). Al teorizar sobre los resultados numéricos se puede afirmar que en lo que se refiere al desarrollo de la comprensión lectora en inglés, es posible incitar la participación de los estudiantes de manera autónoma, puesto que se pueden plantear situaciones que requieran de la toma de decisiones y de una interacción muy personal con el texto.

En lo que respecta al ítem 18 (í 18) “Prefiero las cosas estructuradas o listas, que las desordenadas o que están por hacer”, se observan porcentajes con frecuencias altas en las valoraciones que expresan afirmación en la escala de respuesta al instrumento Siempre (29%) y Casi Siempre (26%), además hay coincidencias numéricas en la moda (68,3) y la mediana (68,3) en total es más de la mitad de la muestra poblacional lo que representa a un gran número de estudiantes organizados en la presentación y realización de las actividades y con alta favorabilidad para realizar actividades de comprensión lectora que requieren ir de lo particular a lo general y viceversa, pudiendo pasar por diferentes niveles de complejidad. Más es preocupante que es igual el porcentaje de respuestas en la categoría Algunas Veces (29%) la categoría Siempre (29%) lo cual indica que hay un número significativo (66,3) sujetos que no son tan rigurosos en el procedimiento y la organización de las actividades, la categoría algunas veces indica respuestas entre sí y no, lo que expresa que pueden tener esta característica del estilo de aprendizaje independiente en ocasiones y en otras no. Descriptivamente se puede decir que la inseguridad y la falta de totalidad en algo tan importante como la estructuración del discurso, la realización de una tarea o de un producto respecto a un texto puede con llevar al desarrollo inadecuado del proceso de comprensión de un texto.

4.7. Promedios de respuesta por estilos de enseñanza y aprendizaje.

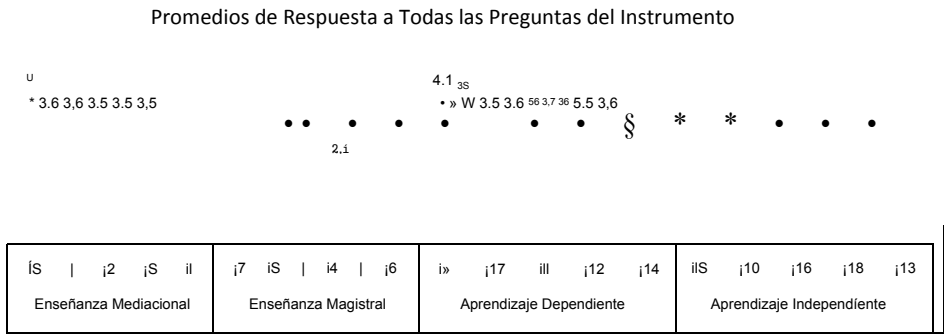


Figura 7: Promedio de respuesta a todas las preguntas del instrumento

A partir de la figura 7, se puede afirmar que los dos Estilos de Enseñanza analizados están siendo utilizados en la clase de inglés. Los estudiantes expresan con sus puntuaciones, que los docentes para algunas actividades están siendo magistrales y en otras ocasiones o en ciertas actividades están siendo mediacionales. En la figura se muestra una curva de proporcionalidad en los ítems que identifican estilos de enseñanza, en el ítems i3 con una valoración de (4,3) para identificar el estilo de enseñanza Mediacional, pero al valorar el estilo de enseñanza magistral estos valores son dispersos, ya que encontramos que en el ítems i6 su puntuación es de (1,9), aunque se presenta el estilo de enseñanza magistral en inglés a lo que se refiere del uso de la palabra y la poca participación de los estudiantes, los docentes no están siendo el 100% magistrales, pues también permiten que haya una comunicación más abierta y bidireccional. Aunque en este asunto la participación de los estudiantes puede ser entendida como aquellos cuestionamientos que el docente hace para que el estudiante responda, o a la libertad de que el estudiante aporte a la clase un nuevo conocimiento, simplemente se trata de preguntas cerradas con escasa posibilidad de inferencias, o por el contrario, se trata de interlocuciones ricas en argumentación, relaciones, análisis e inferencias, tan necesarios para la comprensión lectora en inglés

En lo que respecta a los estilo aprendizaje, la gráfica muestra que estos datos son relativamente proporcionales entre si ya que estos puntúan entre (3,6) y (3,9), dando a entender que los estudiantes presentan los dos estilo de aprendizajes, pues no muestra

variaciones significativas entre un estilo y otro, queriendo decir que los alumnos al enfrentar un determinado estilo de enseñanza a este corresponderá su estilo de aprendizaje.

4.8. Promedio de respuesta por género

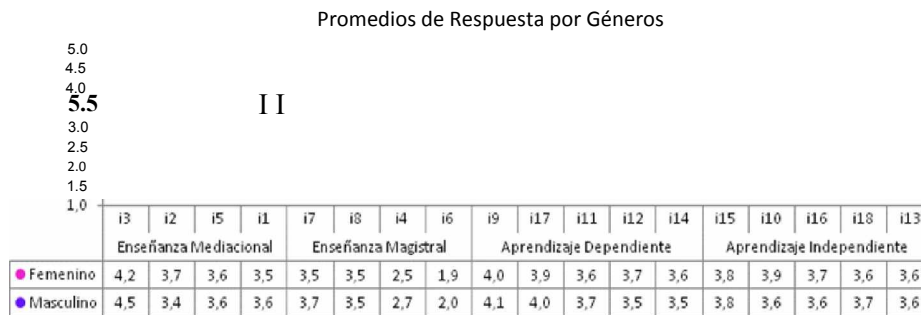


figura 8: Promedio de respuestas por género:

Frecuencia de respuesta en ítems por diferencias en género:

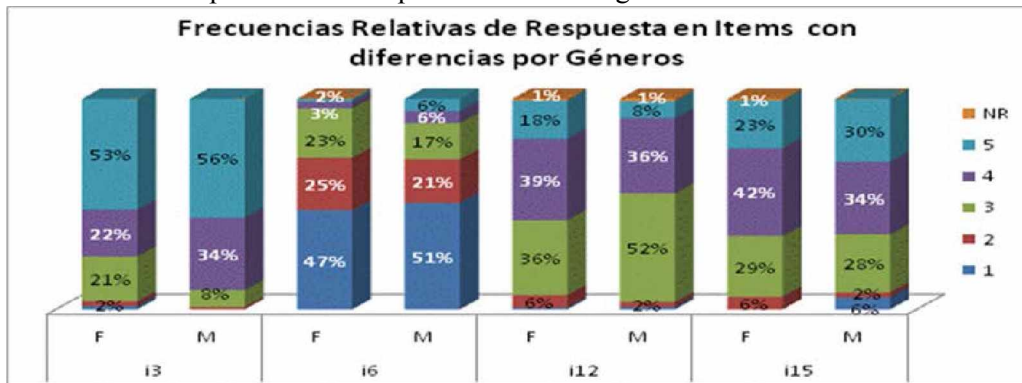


Figura 9: Frecuencia relativa de respuesta en ítems con diferencias por género

Tabla 11: Medida de tendencia central y desviación estándar de las respuesta de diferencia por género.

ÍTEMS POR GÉNERO	MODA	MEDIANA	MEDIA	RANGO	DESVIACIÓN ESTANDAR	
Í3	M	48,72	18,27	21,75	46,98	32,625
	F	69,43	27,51	26,2	66,87	46,86
Í6	M	44,37	14,79	17,4	40,02	31,12
	F	62,04	30,36	26,4	59,4	47,22
Í12	M	45,24	6,96	17,4	44,37	31,12
	F	51,48	23,76	26,4	50,16	47,22
Í15	M	29,58	24,36	17,4	27,84	31,12
	F	55,44	30,36	26,4	54,12	47,22

La figura número 8 (figura de punto) presenta el promedio de respuesta por género en cada uno de los ítems evaluados en el instrumento. Para el siguiente análisis se tomó en cuenta la gráfica 1 de distribución poblacional género, la cual muestra que el (60%) de la población son mujeres y el (39,54 %) son hombres. El promedio de respuesta por género presenta diferencias en la apreciación que tienen los hombres y las mujeres en relación con la clase de inglés. En la identificación del estilo de enseñanza Mediacional en los ítems i3 (4,5) e i1 (3,6) los hombres tuvieron puntuaciones más altas con respecto a las mujeres, en el i2 las mujeres tuvieron una puntuación más alta que los hombres, en esta gráfica también se puede observar que el i5 tanto hombre y mujeres concordaron en la frecuencia de respuesta, valorando a este ítems con una puntuación de (3,6). Para identificar el estilo de enseñanza magistral en tres de los ítems i7, i4 e i6, los hombres tuvieron frecuencia de respuesta más alta en comparación que las mujeres y concordaron en sus apreciaciones en el i8 con una puntuación de (3,5).

En el análisis del estilo de enseñanza Mediacional a partir de los promedios de respuesta por género, los hombres aprecian que los docentes de inglés tienen muy buenas relaciones con sus estudiantes, esto lo demuestra con una puntuación de (4,5), sin embargo, las mujeres consideran la relación entre los docentes de inglés con los estudiantes se encuentran dentro de los parámetros de lo normal, según la clasificación hecha en la identificación de los estilos de aprendizaje por géneros, los hombres son más dependientes que las mujeres y se podría decir que por esta dependencia ellos tienen más acercamiento hacia los docentes.

Tanto la población masculina como la femenina, considera que el docente está siendo más Mediacional porque promueve el trabajo grupal en las actividades de comprensión lectora en inglés, en el i2 las opiniones entre los hombres y las mujeres fueron contradictorias, pues las mujeres consideraron con una puntuación de (3,7), que los docentes relacionan la clase de inglés con los aportes que los estudiantes hacen pero los hombres tuvieron una puntuación de (3,4) observándose una diferencia de 3 décimas por

debajo de los promedios de las respuestas de las mujeres, lo cual permite afirmar que los hombres no están viendo reflejado en mayor medida sus opiniones en la clase de inglés, así como lo ven las mujeres.

Al identificar el estilo de enseñanza magistral, en general los hombres tuvieron mayor puntuación en la escala de medición que las mujeres, ya que el í7 “las clases de inglés son más atractivas y novedosas” para los hombres que para las mujeres, con una puntuación de (3,7) sobre la puntuación que le asignaron las mujeres de (3,5), observándose una diferencia de (0,2) en la visión que tiene las mujeres en la clase de inglés con respecto a la opinión de los hombres.

En concordancia con el promedio de respuestas dadas por los hombres en el í2, el í4 “En la clase de inglés el docentes expone la mayor parte del tiempo sin que el estudiantes participe” demuestra que el género masculino al asignar una puntuación (2,7) consideran que el docente está haciendo mayor uso de la palabra o emplea más la exposición en las clases de inglés y no le está dando participación a los estudiantes; además, en la identificación del estilo de enseñanza magistral ambos géneros concuerdan que los docentes de inglés están siendo magistral en la evaluación, porque sólo hacen evaluaciones tipo test o escrita.

La figura 8 también muestra la identificación de los estilos de aprendizaje por géneros. El género masculino está siendo más dependiente que el género femenino, así lo demuestra las puntuaciones a razón de que de los cinco ítems que se asignaron para evaluar el estilo de aprendizaje dependiente, en tres de estos los hombres tuvieron mayores puntuaciones que las mujeres discriminados así en el í9 con una puntuación de (4,1), mostrando que los hombres recurren más al docente cuando requieren ayuda para la comprensión de textos en inglés, aunque las mujeres también son dependientes, pero ellas en menor medida con una puntuación de (4,0), viéndose así diferencias entre ambos muy mínimas. En el ítems 17 “me atraen los retos de hacer algo nuevo y diferente” ambos géneros muestran

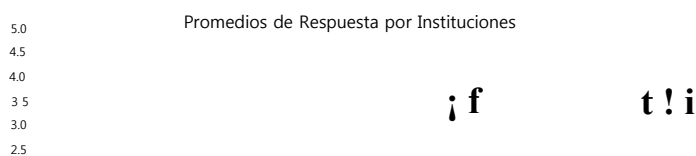
características del estilo de aprendizaje dependiente, dado que ellos pueden ser más activos y pragmático que reflexivos y teóricos.

En esta misma gráfica se puede observar en los ítems í12 e í14, en el '112 “le doy más importancia al conocimiento que es práctico o funcional que al teórico” para este ítem 12 con una puntuación de (3,5) para los hombre y (3,7) para las mujeres. Acuerdo a esto se podría decir que las mujeres son las que representan en gran medida a la población estudiantil del municipio, dado que ellas en esta investigación son la población mayoritaria. En lo que respecta a la comprensión lectora la falta de gusto por el conocimiento teórico, es un hecho preocupante porque se están demostrando que las mujeres en el momento de la lectura invierten poco tiempo a la parte reflexiva de un texto.

En el í14 se reafirma lo expresado en el í12, el gusto por lo práctico y en la figura se representa con una puntuación de (3,6) en las mujeres, sobre (3,5) en los hombres. En el promedio de respuesta por género para identificar el estilo de aprendizaje independiente, se encontraron similitudes y diferencias en las respuestas. Así en el í15, los dos géneros fueron equivalentes en su respuesta, con una puntuación de (3,8), en esta acción del estilo de aprendizaje independiente la calificación en la escala de medición del instrumento está indicando que el proceso de reflexión de la información no es tan frecuente en ambos géneros. De tal manera que tuvieron promedios iguales en la respuesta en el ítems 13 “tomo tiempo para realizar mis trabajos a conciencia” con una puntuación (3,6) para hombres y mujeres, esta acción del aprendizaje independiente que también requiere de la reflexión y la teorización se está dando pero con una frecuencia no muy alta. En general, en el aprendizaje independiente las mujeres tuvieron mayores puntajes, pero tanto ellas como los hombres este estilo lo asumen con menos frecuencia, pues no superan un promedio en (4) o superior a (4) como sucedió con las puntuaciones de los ítems del estilo de aprendizaje dependiente.

En el ítem 6 (i6) “El docente prefiere el silencio y la escucha, que la participación de los estudiantes en la clase de Inglés”: aunque la respuesta en frecuencia es mayor en la valoración Nunca, los porcentaje difieren así el género femenino (47%) y el masculino (51%), un grupo de 22 sujetos que corresponden al (12%) otorgan el sentido magistral a la clase diciendo que sus docentes Siempre con un (6%) y Casi Siempre con un (6%) prefieren el silencio absoluto, aquí los hombres difieren de las mujeres. Según este resultado, en las clases de inglés de los grupos de 11° las mujeres participan más que los hombres. Esta fue una de las preguntas con mayor dispersión en la respuesta entre géneros, la desviación estándar en el género femenino fue de (31,12) y en el masculino (47,22). Las mujeres tienen opiniones encontradas respecto a este aspecto.

4.9. Promedio de respuesta de los estilos de enseñanza y aprendizaje por Instituciones Educativas



	i3 i2 i5 i1				i7 i5 i4 i6				i9 i7 i1 i11 i12 i14				i15 i10 i16 i18 i13					
	Enseñanza Mediacional				Enseñanza Magistral				Aprendizaje Dependiente				Aprendizaje Independiente					
• DMNO NIÑO	4,5	3,7	3,3	3,5	3,8	3,4	2,5	2,0	4,0	4,3	3,5	3,8	3,6	3,6	3,4	3,5	3,9	3,3
• LA MISERICORDIA	4,4	3,5	3,2	3,3	3,3	3,2	2,4	1,8	3,7	4,1	3,8	3,7	3,6	4,2	3,5	3,7	3,8	3,5
• LICEO CAUCASIA	4,0	3,4	3,4	3,1	3,2	3,6	2,9	2,3	3,7	3,4	3,6	3,7	3,2	3,7	3,6	3,6	3,7	3,4
• LICEO CONCEJO MUNICIPAL	4,6	4,2	3,7	4,1	4,1	3,7	2,5	1,6	4,5	4,0	3,4	3,7	4,0	3,9	4,0	3,8	3,7	4,1
• MARCO FIDEL SUÁREZ	4,3	3,7	3,5	3,9	4,0	3,5	2,2	1,6	4,6	4,0	4,1	3,4	3,8	4,1	4,0	3,8	3,3	3,9
• SANTA TERESITA	4,1	3,2	4,0	3,4	3,1	3,6	3,0	2,0	3,9	4,0	3,5	3,4	3,1	3,3	3,6	3,4	3,5	3,4

Figura 10: Promedio de respuesta por Instituciones Educativa

Existen diferencias en las frecuencias de las respuestas por Instituciones en los ítems para identificar estilos de enseñanzas y estilos de aprendizaje, como se observa en la figura 10 los primeros ítems corresponden al estilo de Enseñanza Mediacional, en el ítems 3 (i3) “Los docentes se relacionan fácilmente con sus estudiantes dentro y fuera del aula” fue el enunciado con mayor frecuencia de respuesta en la categoría Siempre y Casi Siempre con puntuaciones que oscilan entre (4,0) y (4,6). En este estilo de Enseñanza Mediacional los puntajes estuvieron distribuidos así: I.E. Liceo Concejo Municipal (4,6), I.E Divino Niño

(4,5), I.E. La Misericordia (4,4), I.E. Marco Fidel Suárez (4,3), la I.E. Liceo Caucasia y la I.E. Santa Teresita tuvieron las puntuaciones más bajas (4,0) y (4,1) respectivamente. Apreciándose que por las frecuencias de las respuestas en siempre y casi siempre que en todas las instituciones existen buenas relaciones entre los docentes y los estudiantes.

En el análisis de los demás ítems que corresponden al estilo de enseñanza Mediacional, (í2, í5, í1 e í7) las frecuencias de las respuestas puntuaron en mayor medida a la categoría algunas veces, lo cual es sustento para decir que los docentes sí usan el Estilo de Enseñanza Mediacional en sus prácticas. No es posible decir que en una institución el docente es cien por ciento Mediacional, pero se resalta que de las instituciones participantes en la I.E. Liceo Concejo Municipal y la I.E. Marco Fidel Suárez, los docentes tienen un estilo Mediacional más marcado con respecto a las otras instituciones, dado que de acuerdo a las respuestas expresadas por los estudiantes sus clases son atractivas, novedosas y la forma como enseñan sus docentes les facilita la comprensión de textos en inglés.

De acuerdo con el análisis de la frecuencia de respuesta por institución, al revisar las respuestas para la identificación del estilo de enseñanza Magistral los ítems que identifican a este estilo son (í8, í4, e í6), los resultados mostraron que las I.E. Liceo Caucasia y la I.E. Santa Teresita tienen las puntuaciones más altas en los tres ítems así: estas instituciones comparten igual resultado en el í8 (3,6), en el í4 Liceo Caucasia tiene una valoración de (2,9) y la Santa Teresita (3,0); en el í6 Liceo Caucasia (2,3) y la Santa Teresita (2,0). De acuerdo a estas puntuaciones y frecuencias en la gráfica en todas las instituciones educativas se evidencia que el estilo de enseñanza Magistral aún sigue vigente en mayor o menor medida. En el í4 hubo instituciones con frecuencias tendientes a lo negativo. Es importante destacar en lo que respecta en el í6 “El docente prefiere el silencio, que la participación de los estudiantes en la clase de inglés” los estudiantes de las I.E. Liceo Concejo, Marco Fidel Suárez y la Misericordia respondieron que sus docentes solo son Magistrales en el momento de la evaluación ya que estos emplean evaluaciones tipo test o escritas.

4.10. Análisis inferencial de respuesta por Instituciones:

Con un 95% de confianza en la aplicación y según la prueba Anova de un factor (que es la equivalente a la T de Student para más de dos muestras), fueron estadísticamente significativas las diferencias entre las respuestas de los estudiantes según las Instituciones. Para 13 de los 18 aspectos evaluados. Solo en los enunciados: í8 “Las evaluaciones del inglés son tipo test o escritas”, el í10 “Prefiero resolver las tareas de Inglés en detalle paso a paso”, el í12 “Le doy más importancia al conocimiento que es práctico o funcional que al teórico”, í16 “Antes de tomar una decisión reviso posibles ventajas y también los inconvenientes” y el í18 “Prefiero las cosas estructuradas o listas, que las desordenadas o que están por hacer” no se notaron diferencias considerables entre las instituciones.

A continuación se presentan los gráficos y el análisis inferencial de los 4 enunciados del formato aplicado a estudiantes, en los cuales se aprecian diferencias más significativas:

- *El í1: “El docente me enseña estrategias que me facilitan la comprensión de textos en inglés ”*

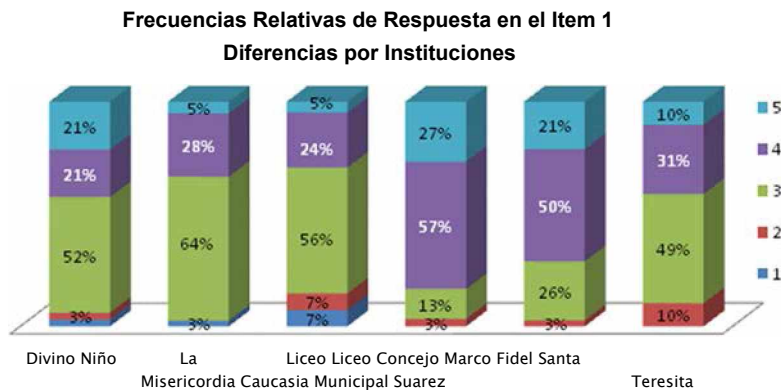


Figura 11: Frecuencia relativa de respuesta en el ítem 1- diferencias por Instituciones Educativas.

Tabla 12: Medida de tendencia central y desviación estándar de frecuencia de respuesta en el ítem 1- Diferencias por Instituciones.

ITEMS POR INSTITUCIÓN Í1	MODA	MEDIANA	MEDIA	RANGO	DESVIACIÓN ESTANDAR
DIVINO NIÑO	17	7	6,6	16	11,80
MISERICORDIA	25	6,43	9,75	24	14,62
LICEO CAUCASIA	23	3	8,2	21	14,66
LICEO CONSEJO	17	6	7,5	16	11,25
MARCO FIDEL SUÁREZ	19	9	9,5	18	14,25
SANTA TERESITA	19	8	9,75	15	14,62

En la figura 11, las instituciones el Liceo Concejo Municipal y la I.E Marco Fidel Suárez, se destacan por los porcentajes altos que demuestran que en estos centros educativos los docentes están ayudando a los estudiantes a interactuar con el texto usando estrategias que les facilitan el acceso al contexto del texto. Las diferencias en los procesos que se siguen en las instituciones se aprecian en las puntuaciones para cada institución: I.E Divino Niño (21%), I.E. La Misericordia (5%), I.E. Liceo Caucasia (5%), Liceo Concejo Municipal (27%), I.E. Marco Fidel Suárez (21%) y la I.E. Santa Teresita (10%) y Casi Siempre con las siguientes valoraciones para cada institución: I.E. Divino Niño (21%), I.E. La Misericordia (28%), I.E. Liceo Caucasia (24%). En concordancia con las puntuaciones es pertinente decir que en las restantes instituciones, la enseñanza de estrategias de comprensión lectora requiere atención, puesto que son las herramientas que el docente le brinda a sus estudiantes para poder ser más autónomos y tener rapidez en el acceso a los elementos del texto y por las respuestas de los estudiantes es este uno de los factores que está influyendo a que ellos tengan problemas de comprensión lectora o para que desarrollen un eficiente trabajo de interacción con el texto, es inquietante la contradicción entre lo expresado por los docentes con los dicho por los estudiantes, puesto que los primeros afirman que Siempre o Casi Siempre presentan estrategia a los estudiantes para que aprendan o comprendan el texto escrito.

·En relación a el í7 “Las clases de inglés son atractivas y novedosas ”



Figura 12: Frecuencia relativas de respuesta al ítem 7 - diferencia por Instituciones Educativas

Tabla 13: Medida de tendencia central y desviación estándar de la frecuencia de respuestas del ítem 7.

ITEMS POR INSTITUCIÓN (Í7)	MODA	MEDIANA	MEDIA	RANGO	DESVIACIÓN ESTANDAR
DIVINO NINO	11	8	6,6	10	11,80
MISERICORDIA	27	3	7,8	26	13,95
LICEO CAUCASIA	22	6	8,2	26	14,66
LICEO CONSEJO	14	10	10	8	11,54
MARCO FIDEL SUÁREZ	17	11	12,66	7	14,63
SANTA TERESITA	19	5,5	7,8	18	13,95

Teniendo en cuenta los porcentajes de la figura 12, las medidas central y la desviación estándar de la tabla 13, se puede observar una dispersión en las valoraciones de las respuestas, tal como lo demuestra la desviación estándar respecto a la media en las Instituciones: Divino Niño (11,80), La Misericordia (13,95) Liceo Caucaasia (14,66) y la Santa Teresita (13,95) según estos datos, los estudiantes no muestran acuerdos en sus respuestas con relación a que las clases de inglés sean innovadoras, hecho que causa la falta de motivación y de interés en las actividades de lectura propuestas por parte del docente. En este análisis se encontró que dos Instituciones de las seis participantes,

presentan respuestas positivas, siendo menor la desviación respecto a la media, discriminadas así: la I.E Liceo Consejo Municipal con una desviación estándar de (11,54) y la I.E. Marco Fidel Suárez con una desviación estándar de (11,54). De acuerdo con los resultados obtenidos en estas dos instituciones, los estudiantes opinan que las clases de inglés si son motivantes e innovadoras, aspecto importante que favorece la participación y el rendimiento de los estudiantes. A partir de las respuestas dadas por los estudiantes de estas instituciones, se puede estimar la posibilidad de que estas instituciones a futuro, puedan ayudar a las otras a mejorar el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en inglés a nivel municipal.

• En el ítem 9 “Cuento con el apoyo de mis docentes cuando necesito ayuda en la comprensión de textos en inglés.”

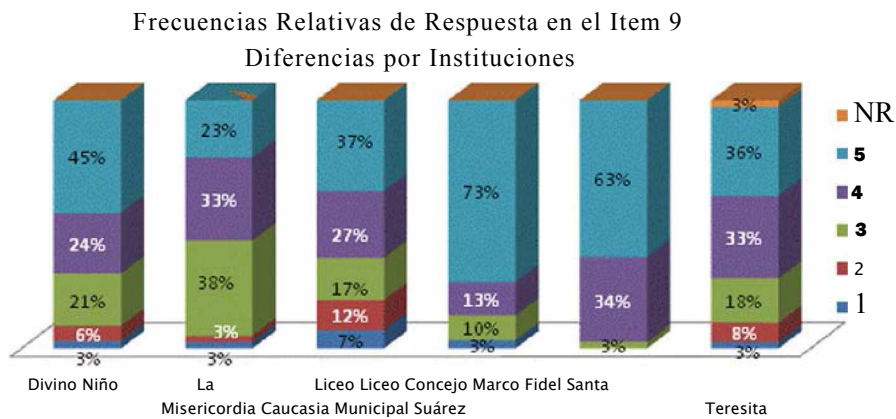


Figura 13: Frecuencia relativa de respuestas en el ítem 9 - diferencias por Instituciones Educativa

Tabla 14: Medida de tendencia central y desviación estándar de la frecuencia de respuesta en el ítem 9 por instituciones.

ITEMS POR INSTITUCIÓN (Í9)	MODA	MEDIANA	MEDIA	RANGO	DESVIACIÓN ESTANDAR
DIVINO NINO	15	7	6,6	14	11,8
MISERICORDIA	15	9	7,8	14	13,95
LICEO CAUCASIA	15	7	8,2	12	14,66
LICEO	22	3,5	7,5	21	11,25

CONSEJO					
MARCO FIDEL SUÁREZ	24	13	12,66	23	14,63
SANTA TERESITA	14	7	7,8	13	13,95

En el análisis de la figura 13: Frecuencia relativa de respuesta en el ítems 9, diferencias por Instituciones Educativas y de acuerdo con los resultados obtenidos en la tabla de medición de tendencia central y desviación estándar, el í9 “Cuento con el apoyo de mis docentes cuando necesito ayuda en la comprensión de textos en inglés”. Es considerado como enunciado para identificar el Estilo de Aprendizaje Dependiente. En los resultados arrojados en las respuestas de los estudiantes de las diferentes instituciones, se puede apreciar la desviación estándar respecto a la media en cada una las instituciones educativas participantes expresadas de la siguientes manera: I.E Divino Niño con una puntuación de desviación estándar de (11,8), La Misericordia con una puntuación de (13,95), Liceo Caucasia con valoración de (14,66), Liceo Concejo Municipal con una desviación de (11,25), Marco Fidel Suárez con una desviación de (14,63) y La I.E. Santa Teresita con una desviación de (13,95), mostrando que en todas estas instituciones los estudiantes son poco autónomos para resolver las dudas, ven en el docente la solución a sus dudas. También es notorio que para ellos esto es una acción buena, pero resulta poco efectivo para promover la autonomía, la reflexión, la búsqueda de soluciones frente al texto y las actividades relacionadas a éste; hechos que conllevan a que el docente debe tener presente en su práctica pedagógica realizar actividades de lectura en donde se practique la inferencia y otras estrategias para la comprensión lectora de textos en inglés.

4.11. Análisis de la frecuencia relativa de respuesta de los docentes para identificar el estilo de enseñanza Magistral.

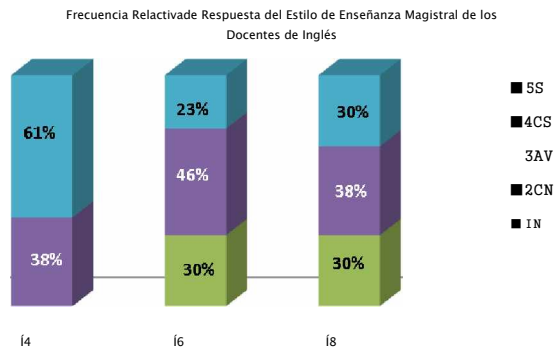


Figura 14: Frecuencia relativa de respuesta de los docentes de inglés para identificar estilo de enseñanza Magistral.

A continuación se presentan las medidas de tendencia central del análisis de los datos recolectados entre los docentes de la media vocacional de las Instituciones Educativas participantes. Los docentes de inglés encuestados fueron 13 de 16 que hay en el municipio, esto corresponde al 76% de la población participante.

Tabla 15: Medida de tendencia central y desviación estándar de las respuesta de los docentes de inglés para identificar estilo de enseñanza Magistral.

Estilo de Ítems	Enseñanza Magistra		- Respuesta de los		Docentes
	Moda	Mediana	Media	Rango	Desviación Estándar
Í4	8		6,5	3	4,6
Í6	6	4	4,3	3	5,0
Í8	5	4	4,3	1	5,0

En el análisis de la gráfica 14 frecuencia relativa de respuesta de los docentes de inglés para identificar el estilo de enseñanza Magistral, en las repuestas de los docentes en el ítem 4 (í4) “En clase de inglés el docente expone la mayor parte del tiempo, sin que los estudiantes participen” se observa una puntuación alta en las valoraciones Siempre con un (61%) y Casi Siempre con un (38%), tendiendo a confirmar que los docentes en la mayoría de sus clases son expositivos, lo que destaca una enseñanza magistral ya que el docente explica, aclara y orienta el trabajo en clase.

La frecuencia relativa de las respuestas de los docentes en el ítem 6 (í6) “El docente prefiere el silencio, que la participación de los estudiantes en la clase de inglés”. En el análisis de este ítem se puede observar que los docentes tienen puntos de vista dispersos, pues sus respuestas puntúan así: en la ponderación Siempre (23%), en la valoración Casi Siempre (46%), basados en estos resultados se puede afirmar que los docentes para darse a entender y explicar mejor sus clases, les gusta ser escuchados, lo que causa pasividad en el estudiante. Este hecho impide que el alumno exprese inquietudes y opiniones respecto al texto, lo cual no permite que el docente pueda identificar cuál es el nivel de desarrollo en la comprensión lectora en sus estudiantes, incitando a promover el estilo de aprendizaje Dependiente. Sin embargo, un (30%) de los docentes respondieron que Algunas Veces prefieren el silencio en las clases.

En el ítem 8 (í8) “Las evaluaciones de inglés son sólo tipo test o escrita” los resultados permiten evidenciar consenso entre los docentes quienes con las siguientes puntuaciones Siempre (30%) y Casi Siempre (38%) expresaron que limitan la evaluación de la comprensión lectora a una pruebas tipo test, lo cual puede que sea poco favorable para tener un diagnóstico certero o completo de las competencias adquiridas por los estudiantes, a su vez de las dificultades que estén presentando.

4.12. Análisis de frecuencia relativa de las respuestas de los docentes de inglés para identificar el estilo de enseñanza Mediacional.

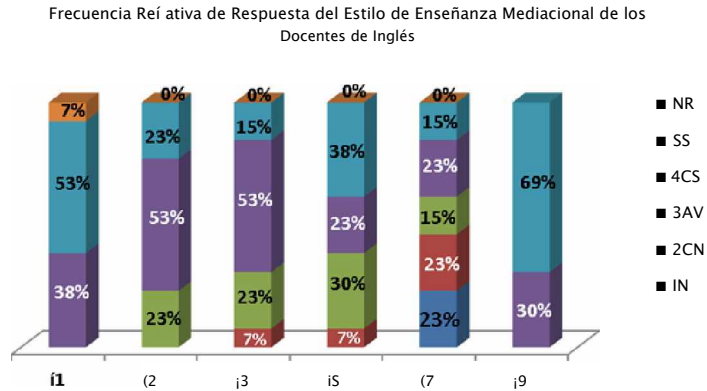


Figura 15: Frecuencia relativa de respuesta de los docentes de inglés para identificar el estilo de enseñanza Mediacional.

Tabla 16: Medida de tendencia central y desviación estándar de la frecuencia de respuesta de los docentes de inglés para identificar el estilo de enseñanza Mediacional.

Estilo de Enseñanza Mediacional - Respuesta de los Docentes					
Ítems	Moda	Mediana	Media	Rango	Desviación Estándar
Í1	7		6,5	2	4,6
Í2	7	3	4,3	4	5,0
Í3	7	2,5	3,25	6	4,8
Í5	5	3,5	3,25	4	4,8
Í7	3	3	2,6	1	4,65
Í9	9		6,5	5	4,6

Los resultados que se obtuvieron en la gráfica 15: frecuencia relativa de respuesta de los docentes de inglés para identificar el Estilo de Enseñanza Mediacional, fueron los siguientes en el ítem 1 (i1) “Emplea estrategias para que sus estudiantes aprender a comprender textos en inglés”, se observó que la tenencia de esta respuesta fue hacia la afirmación, con valoraciones de (53%) para la ponderación Siempre y un (38%) de valoración para la ponderación Casi Siempre. Se infiere con estas respuestas, que los docentes sí emplean estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos en inglés, lo que contradice las respuestas de los estudiantes, dado que en cuatro de las instituciones negaron que sus docentes les enseñaban estrategias de comprensión lectora, lo que lleva a

pensar que no existe claridad en el concepto de estrategia que se le está llevando al estudiante o ellos no las evidencian en la práctica. Solo un (7%) de los docentes dicen que Casi Nunca emplean estrategias que conlleven a la comprensión de los textos en inglés.

En el ítem 2 (i2) “Relaciona los temas de inglés con los aportes que hacen sus estudiantes en clase” las respuesta de los docentes con valoración más alta fue en la ponderación Casi Siempre (53%), hubo la misma puntuación en dos de los elementos de la escala (23%) en Siempre y Algunas Veces. En general las respuestas fueron afirmativas; los sujetos encuestados afirman tener en cuenta los aportes de los estudiantes en los temas a trabajar en clase. Sin embargo, existe una contradicción con lo expresado en el í4, en el cual dijeron que la mayor parte del tiempo son los docentes quienes hablan en la clase, entonces nace un interrogante ¿será que los estudiantes sí tienen espacio para hacer aportes a la clase? o ¿solo es el docente quien decide lo que se hace?. En este sentido la clase de inglés es más Magistral que Mediacional corroborándose con estas respuestas que los docentes de inglés poseen características de los dos estilos de enseñanza.

El análisis del ítem 3 (i3) “Tiene en cuenta los gustos de los estudiantes a la hora de seleccionar los textos para la lectura comprensiva en inglés”, los docentes centran sus respuestas en la ponderación Casi Siempre con una valoración de (53%), mostrando que la mayoría de ellos casi siempre tienen en cuenta los gusto de sus estudiantes al seleccionar los textos que llevarán a sus clases. El restante de las respuestas están distribuidas de la siguiente manera, para la opción Siempre (15%), en la opción Algunas Veces (23%) y en la opción Casi Nunca (7%). A partir de los datos, se esperaría que los estudiantes les motiven la actividad lectora, puesto que sentirán que son parte importante de la clase y la motivación es uno de los principales elementos que ayuda al aprendizaje de una lengua extranjera.

En el análisis del ítem 5 (í5) “Varía los recursos tecnológicos, para ayudar en la comprensión lectora en inglés”. Los resultados en éste, mostraron opiniones diferentes o diversas como lo muestran los porcentajes a las valoraciones de la escala; se observa en Siempre (38%), Casi Siempre (23%), Algunas Veces (30%) y para la opción Casi Nunca (7%), con el soporte de los datos recibidos se puede decir: que los docentes emplean y varían los recursos tecnológicos para el desarrollo de sus clases, hecho importante para ampliar el tiempo de estudio, motivar y hacer más dinámicas las clases. En la web existen infinidad de páginas con actividades para practicar y profundizar los temas trabajados en el salón de clase, promover el aprendizaje independiente para así ayudar a fortalecer el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en inglés.

El ítem 7 (í7) “Articula su enseñanza con eventos y actividades de la zona, barrio o comunidad a la que pertenecen sus estudiantes” fue la pregunta en donde se observaron más diversas las respuestas de los docentes comparado con el resto de los ítems evaluados. En este aspecto se observó negativismo, eso muestra en los docentes un distanciamiento de los contenidos respecto a las características del contexto, pues no relacionan sus temáticas con lo que sucede alrededor de los estudiantes, lo cual es una característica poco Mediacional. Los porcentajes estuvieron discriminados así: Siempre (15%), en la opción Casi Siempre (23%), Algunas Veces (15%), Casi Nunca (23%) y en la opción Nunca (23%), lo que causó una alta desviación estándar (4,65) respecto a la media que fue de (3,25).

En este ítem 9 (í9) “Incentiva a sus estudiantes para que participen en la dinámica de la clase”, se observa notoriamente que el mayor de los porcentajes de frecuencias de las respuestas dadas por los docentes, se ubicaron en la opción Siempre con un (69%) y el porcentaje restante se ubicó en la opción Casi Siempre con un (30%). Estos resultados arrojados son tendientes hacia lo positivo, pues, los docentes siempre están incentivando y motivando a sus estudiantes a que participen en la clase, hecho que permite que haya un buen desarrollo de la comprensión lectora en inglés, ya que a partir de la relación docentes - alumno permite que la comunicación entre las partes implicada en el proceso de

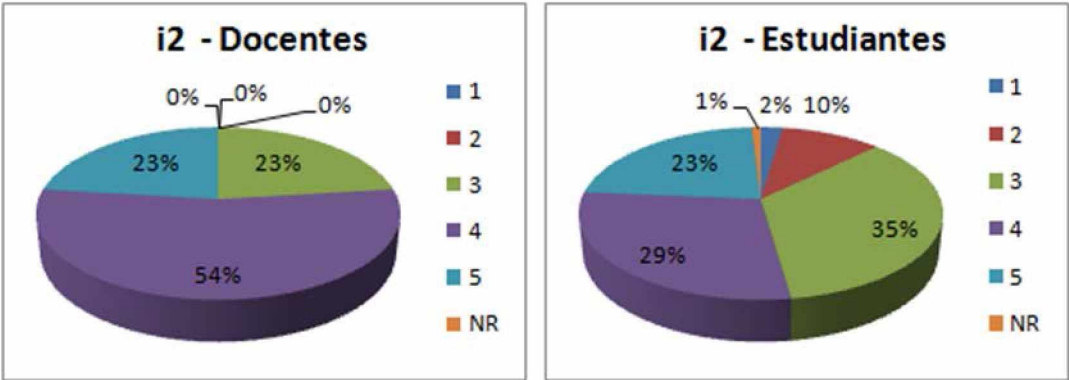
enseñanza-aprendizaje, genere un clima de confianza y de trabajo agradable conllevando al estudiante a despertar su interés por aprender y mejorar los niveles de la comprensión de textos en inglés.

Solo se encuestaron 13 docentes. En comparación con los criterios de 220 estudiantes, tal total es bajo, dado que las pruebas estadísticas usadas para analizar las respuestas de estudiantes son paramétricas, no pueden replicarse entre los docentes a causa del bajo número de encuestas. Los análisis paramétricos suelen aplicarse para muestras mayores de 30 datos. En este sentido es que se afirma que la muestra de docentes no es significativa. Sin embargo, teniendo en cuenta que los 13 docentes representan la totalidad de la población de los docentes de inglés en la media vocacional del municipio y no puedo tenerse más docentes en análisis.

A continuación se presentan las gráficas descriptivas que permiten comparar aspectos indagados tanto a docentes como a estudiantes. Con esta comparación descriptiva de respuestas, se busca responder al objetivo de la investigación: “Cotejar los criterios de los docentes y los estudiantes asociados a los instrumentos de los estilos de enseñanza”.

* Pregunta a docentes: i2: “Relaciona los temas de inglés con los aportes que hacen sus estudiantes en clase”.

* Pregunta a estudiantes: i2: “Los docentes relacionan los temas de inglés con los aportes que los estudiantes hacen en clase”.

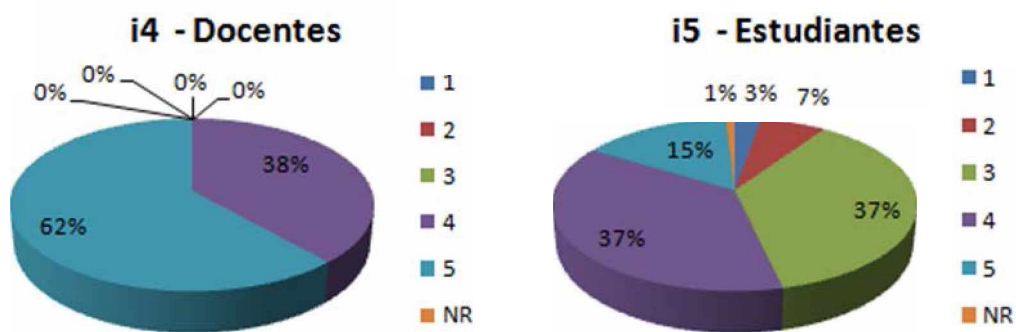


Gráfica 16: Correlación entre los ítems 2 del formato de docente y el formato de estudiante
 Se puede notar que en este ítem evaluado tanto a docentes como a estudiantes, ningún docente reconoce que Nunca o Algunas Veces relaciona los temas de clase con los aportes que hacen los estudiantes, pero si hay un 12% de estudiantes que afirman que ello ocurre.

Aunque en general en ambos gráficos la respuesta de docentes y estudiantes tiende a “Casi Siempre”, debe observarse como crece el % de estudiantes que afirman la respuesta imparcial (3) en comparación al porcentaje de docentes en esta categoría de respuesta.

* Pregunta a docentes: i4: “Promueve actividades grupales en clase para comprensión de textos en inglés”.

* Pregunta a estudiantes: i5: “En las clases de inglés, el docente promueve el trabajo grupal para la comprensión lectora en inglés”



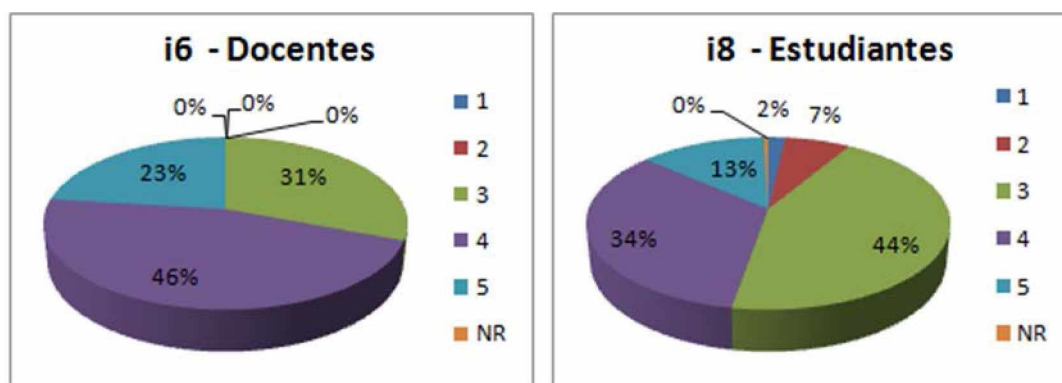
Gráfica 17: Correlación entre los ítem 4 del formato de docente y el ítem 5 del formato de estudiante.

En esta gráfica se puede observar que todos los docentes afirman que Siempre o Casi Siempre promueven las actividades grupales en clase, hay un alto porcentaje de estudiantes que respondieron lo contrario diciendo que Nunca, Algunas Veces y Casi Nunca se realiza trabajos grupales para la comprensión lectora en inglés, dando un 47%. Por tanto, debe dialogarse más entre los docentes de la región, cómo se están implementando las estrategias de trabajo grupal, para que efectivamente sean percibidas por los estudiantes como actividades formativas para la comprensión de textos.

En las respuestas de los ítems 6 y 8 las respuestas de los docentes en correspondencia con las de los alumnos es la siguiente:

* Pregunta a docentes: í6: “Prefiere instrumentos tipo test para evaluar actividades de comprensión lectora de sus Estudiantes”.

* Pregunta a estudiantes: í8: “Las evaluaciones del inglés son solo tipo test o escritas”.



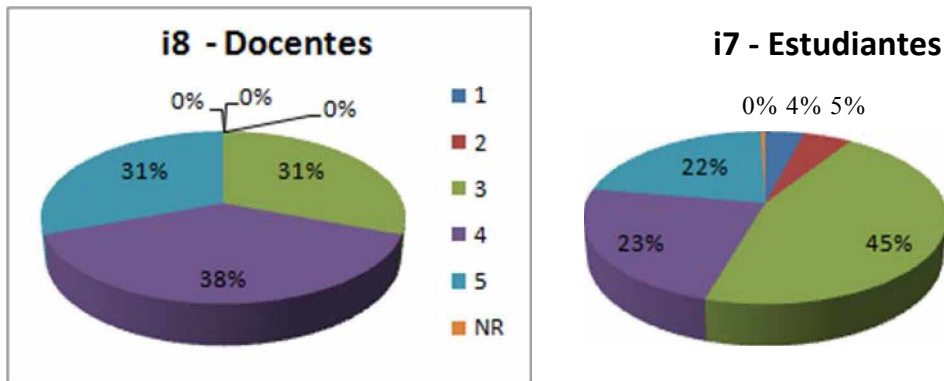
Gráfica 18: Correlación entre el ítem 6 del formato de docentes y el ítem 8 del formato de estudiantes.

Un 69% de docentes respondieron Siempre y Casi Siempre, al preferir los instrumentos tipo test para evaluar las actividades de comprensión lectora en inglés, versus el 47% de estudiantes que respondieron en estas categorías. Ello implica preguntarse por qué el 53% de los alumnos afirman que Algunas Veces o Casi Nunca, los docentes evalúan de esta manera, dando a entender, cómo los estudiantes están percibiendo las actividades

evaluativas, porque puede ser positivo que en el aula se evalúe con otras formas que no sean solo el examen escrito.

* Pregunta a docentes: i8: “Considera que sus clases de inglés son dinámicas y atractivas”

* Pregunta a estudiantes: i7: “Las clases de inglés son atractivas y novedosas”

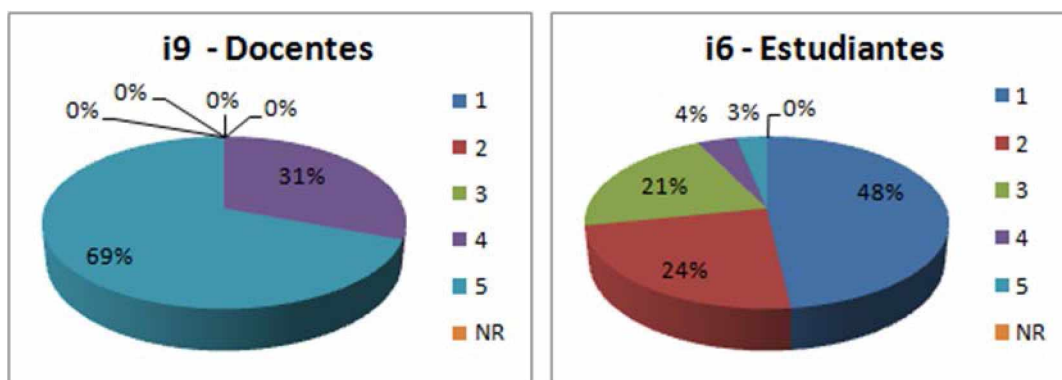


Gráfica 19: Correlación entre el ítem 8 del formato de docentes y el ítem 7 del formato de estudiante.

Las respuesta al ítem “Las clases de inglés son atractivas y novedosas” el 69% de los docentes de inglés afirman que Siempre o Casi Siempre sus clases son atractivas, dinámicas y novedosas, mientras que tal respuesta dada por los estudiantes es baja en un 45% infiriendo que solo Algunas Veces estas clases de inglés son atractivas, dinámicas y novedosas. Esto implica que en la región se deben continuar abriendo espacios de reflexión sobre cómo enseñar la comprensión lectora en inglés para que las actividades de clase no las sientan los estudiantes monótonas o poco atractivas.

* Pregunta a docentes: i9: “Incentiva a sus estudiantes para que participen en la dinámica de la clase”

* Pregunta a estudiantes: i6: “El docente prefiere el silencio, que la participación de los estudiantes en las clases de inglés”



Gráfica 20: Correlación entre el ítem 9 del formato de docentes y el ítem 6 del formato de estudiantes

Estas preguntas aunque pretenden cotejar el mismo aspecto “la participación en clase” no se observa una relación, ya que estos ítems están redactados en forma inversa en cada formato. Mientras que todos los docentes piensan que Siempre incentivan a sus estudiantes a que participen en la dinámica de la clase; hay un 28% de estudiantes que afirman que el docente Algunas Veces (21%), Casi Siempre (4%) y Siempre (3%) prefieren la participación de sus estudiantes, mientras que el 72% discriminados así: Casi Nunca (24%) y Nunca (48%) de estos estudiantes afirman que el docente de inglés prefiere el silencio en clase frente a la participación de sus alumnos.

En la respuesta a este ítem hay una contradicción entre la promoción de la participación durante la dinámica de la clase a la que hacen referencia los docentes con el espacio de participación que según los estudiantes sus docentes les permiten durante la clase. Lo cual se puede inferir que se podría estar desarrollando en la clase una participación dirigida o coaccionada por los deseos del docente, donde los estudiantes responden a las preguntas que intencionalmente él o ella formulan, más no a una participación espontánea o dinámica más cercana a lo que los jóvenes consideran que es participar en una actividad; a su vez los docentes podrían estar haciendo uso de la palabra la mayor parte de la clase y los estudiantes siendo solo receptores pasivos de la información. Cabe aclarar que esta situación puede ser distinta en cada una de las instituciones participantes y que los conceptos de participación difieren entre estudiantes y docentes. Es importante

que en la clase de inglés haya acuerdos entre los actores del proceso, para que se consigan resultados positivos en el desarrollo de las actividades que fomenten la comprensión lectora en inglés.

4.13. Análisis multivariados y correlaciones:

4.13.1. Matriz de correlaciones:

Siendo consecuentes con el tipo de investigación correlacional, se realizó la siguiente matriz de correlación con el fin de responder al objetivo específico número 2 “Correlacionar los Estilos de Enseñanza y los Estilos de Aprendizaje identificados en la Comprensión Lectora en Inglés” y mostrar la comprobación de la hipótesis número 1 “Se presupone que las características del Estilo de Enseñanza Magistral se relacionan en mayor medida al estilo de aprendizaje Dependiente, mientras que el estilo de enseñanza Mediacional favorece el estilo Independiente de los estudiantes en la Comprensión Lectora en Inglés”. Esta matriz muestra las correlaciones (positivas o negativas) de los ítems del formato aplicado a estudiantes.

En la tabla que se presenta a continuación los estilos de enseñanza en asociación con los estilos de aprendizaje, se exaltan las correlaciones mayores al 30% las cuales están señaladas en rojo

	i1	i2	i3	i5	
i1	1.00000000	0.34400704	0.2831006	0.22896715	Asociaciones entre los ítems del Estilo de Enseñanza Mediacional
i2	0.34400704	1.00000000	0.1704764	0.36767097	
i3	0.28310062	0.17047642	1.0000000	0.16568363	
i5	0.22896715	0.36767097	0.1656836	1.00000000	
i9	0.34093394	0.29632710	0.3003271	0.32714117	Asociaciones entre los ítems del Estilo de Enseñanza Mediacional con los del Estilo de Aprendizaje Dependiente
i11	0.20207595	0.14081056	0.1857996	0.02301767	
i12	0.02181066	0.19201963	0.2475522	0.11091022	
i14	0.33875194	0.12054875	0.1860732	0.03653996	
i17	0.20785206	0.02608141	0.2841685	0.09236054	Asociaciones entre los ítems del Estilo de Enseñanza Mediacional con los del Estilo de Aprendizaje Independiente
i10	0.27162825	0.20703503	0.1306150	0.09065982	
i13	0.33305678	0.26524458	0.3099909	0.20554182	
i15	0.23345407	0.05190190	0.2502060	0.03806735	
i16	0.19855418	0.17123127	0.3167446	0.14541354	
i18	0.02660018	-0.04603063	0.1365043	-0.02649629	

Tabla 17: Tabla de asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza Mediacional

4.13.1.1. Asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza Mediacional:

Las correlaciones más altas obtenidas fueron entre los ítems í1 e í2, y entre í2 e í5 (ver apéndice B) y el resultado numérico contenido en la tabla 17, permite evidenciar las siguientes observaciones, las correlaciones entre í1 e í2 mostraron un valor de (0.344). El 34% de los encuestados respondió igual a las preguntas í1 e í2, es decir, 75% estudiantes de los 220 evaluados respondieron siempre a la pregunta í1, también tendieron a responder siempre en la pregunta í2, además se observa que respondieron algunas veces en ítem1, similar a las respuestas dadas al í2. La correlación se interpreta entonces como la asociación entre 2 variables de forma que si una crece la otra también (correlación positiva, como lo muestra la tabla 16 en las puntuaciones subrayadas en rojo).

Cualitativamente en este punto se concluye que cuando los docentes tienden a enseñar estrategias para la comprensión lectora de textos en Inglés, también tienden a relacionar los aportes que los estudiantes hacen en clase, con lo temas que están enseñando. Y cuando usan para sus clases los aportes de los estudiantes, permiten el trabajo grupal para el desarrollo de actividades de comprensión lectora. El hallazgo anterior es soporte para afirmar la comprobación de la hipótesis 1 “Se presupone que las características del estilo de enseñanza magistral se relacionan en mayor medida con el estilo de aprendizaje dependiente, mientras que el estilo de enseñanza mediacional favorece el estilo independiente de los estudiantes en la comprensión lectora en inglés”.

4.13.1.2. Asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza Mediacional con los de estilo de aprendizaje Dependiente:

Se observaron las mayores correlaciones entre los ítems: í1 con í9 e í14 y de los ítems í3 e í5 con el í9, esto descrito cualitativamente implica lo siguiente:

Los estudiantes asocian la idea de contar con sus docentes cuando los necesitan y el hecho de pensar en poner en práctica una nueva idea, con la característica del estilo de enseñanza Mediacional en el cual el docente enseña estrategias para facilitar la comprensión de textos en inglés.

Igualmente, la característica del estilo de aprendizaje dependiente el contar con los docentes cuando los necesitan, está asociadas a que el docente se relacione fácilmente con sus estudiantes durante las clases y en la institución y a que permita el trabajo grupal para el desarrollo de actividades de comprensión lectora del inglés.

4.13.1.3 Asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza Mediacional con los de estilos de aprendizaje Independiente:

Se observaron las mayores correlaciones entre los ítems: í1 con í9 e í14 y de los ítems í3 e í5 con í9, esto descrito cualitativamente implica lo siguiente:

Los estudiantes asocian la idea de contar con sus compañeros y docentes cuando los necesitan, con el hecho de pensar en poner en práctica una nueva idea con la característica del estilo de enseñanza Mediacional, en el cual el docente enseña estrategias para facilitar la comprensión de textos en inglés.

Igualmente se pudo apreciar que, cuando los docentes se relacionan fácilmente con sus estudiantes durante las clases y en la institución, éstos últimos desarrollan su estilo de aprendizaje Independiente. En este aspecto el Estilo Mediacional, por tener entre sus características las relaciones de cercanía con sus estudiantes, ofrece insumos importantes para fomentar el aprendizaje independiente en la comprensión lectora del inglés.

	14	16	17	13	
16	0.38373654	1.00000000	-0.23776273	0.035109137	Asociaciones entre los ítems del Estilo de Enseñanza Magistral
17	-0.23776273	-0.156198007	1.00000000	-0.004588358	
i 8	0.03510314	-0.004588358	-0.01616141	1.00000000	
19	-0.12 649149	-0.154505707	0.37 953113	0.10377436:	
ill	-0.12 933133	-0.100333621	0 21954351	0 .11453615(i	Asociaciones entre los ítems del Estilo de
112	0.04528134	0.051053437	n 10963304	0.19927252*;	* Enseñanza Magistral con los del Estilo de
114	-0.09639243	-0.114695519	0 35233407	-0.02522626:	Aprendizaje Dependiente
117	-0.05333364	-0 05473762 5	n	0.06663557;	
110	-0.09141963	-0.077114038	0 23716101	-0.002980538	
H3	06334146	-0.113334110	0 4017819^	0.186844052	Asociaciones entre los ítems del Estilo de
115	23505443	-0.067934687	0.23335711	-0.025066636	Enseñanza Magistral con los del Estilo de
116	-0.09300571	-0.023163193	0.13324917	0.006399455	Aprendizaje Independiente
118	0.12467159	0.022358402	0.03652 920	0.014886994	

Tabla 18: Tabla de Asociaciones entre los Ítems del estilo de enseñanza Magistral

4.13.2. Asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza Magistral:

La correlación entre los í6 e í4 (apéndice B) permite concluir lo siguiente: cuando el profesor es quien dirige toda la clase y no acepta interrupciones, prefiere el silencio y la escucha frente a la participación de los estudiantes.

A su vez la correlación entre los ítems 4 y 8, muestra lo siguiente: cuando el profesor de inglés es quien dirige toda la clase y no acepta interrupciones, tiende a evaluar las actividades de la comprensión lectora en inglés solo con evaluaciones tipo test o escritas. El estilo de enseñanza Magistral causa comportamientos pasivos en los estudiantes y cohibe la participación y da poco espacio a la práctica de las habilidades comunicativas y el desarrollo de las competencias comunicativas.

4.13.2.1. Asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza Magistral con los de estilo de aprendizaje Dependiente:

Al hacer la correlación entre el í7 con í9 e í14 (apéndice B): Los estudiantes que afirmaron que las clases del profesor de inglés son monótonas y estrictas en el cumplimiento de sus horas de trabajo, consideran que cuentan con ellos cuando los necesitan y que es importante pensar cómo poner en práctica las nuevas ideas. En estas correlaciones se afirmó parte de la hipótesis uno, cuando se presupuso que el estilo de enseñanza Magistral desarrolla el estilo de aprendizaje Dependiente.

4.13.2.2. Asociaciones entre los ítems del estilo de enseñanza Magistral con los de estilo de aprendizaje Independiente:

La Correlación establecida entre el í7 con í13 (apéndice B): los estudiantes que afirmaron que las clases del profesor de inglés son monótonas y estrictas en el cumplimiento de sus horas de trabajo, afirmaron disfrutar cuando tienen tiempo para preparar sus trabajos y realizarlos a conciencia.

Se notó que no fueron muchas las correlaciones significativas que se obtuvieron entre los ítems del estilo de enseñanza Magistral y los ítems de estilos de aprendizaje Independientes, los valores fueron negativos diferente a lo observado en la matriz de correlaciones de los ítems del estilo Mediacional el cual tuvo valores positivos con los ítems del estilo de aprendizaje Independiente. Esto cualitativamente implica que las características del estilo Magistral para la enseñanza de la comprensión lectora del inglés en lugar de fortalecer habilidades de aprendizaje, hace que éstas no se desarrollen.

CAPÍTULO V

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. Discusión

Posterior al análisis de los datos surgen ideas, emergen hechos que ayudan a dar respuesta a la pregunta de investigación y a la comprobación de las hipótesis. Es académica investigativamente grato para las autoras de este trabajo de investigación, dar a conocer las conclusiones del desarrollo del mismo.

La investigación: buscaba la respuesta a la pregunta ¿Cómo se correlacionan los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en inglés? y, el objetivo que la direccionó fue: analizar las maneras cómo se correlacionan los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza Magistral y Mediacional de la Comprensión Lectora en inglés de seis instituciones educativas del Municipio de Caucasia.

La información obtenida a través formato a estudiantes aplicado a un grupo de estudiantes de 11° y del formato a docentes usado para encuestar a 13 docentes de Inglés por cada uno de los 6 colegios intervenidos, fue sometida a un proceso de tabulación y de análisis estadístico, para finalmente desarrollar las matrices de correlación entre los ítems de los dos instrumentos.

La correlación establecida entre las variables en estudio, arrojó resultados que ayudaron a comprobar las hipótesis, a alcanzar los objetivos; además hubo hallazgos

inesperados que abren las puertas a nuevas investigaciones relacionados con la didáctica de la enseñanza del Inglés. Entre los resultados se detallan los siguientes: el Estilo de aprendizaje Dependiente y el estilo de aprendizaje Independiente, se encuentran presentes en el grupo de estudiantes evaluados, dependiendo del estilo de enseñanza asumido por el docente, ya sea Mediacional o Magistral, en los diferentes aspectos de la clase, así será el estilo de aprendizaje que opten los estudiantes; pero es preciso aclarar que no todos los estudiantes se enfrentan o desarrollan de la misma manera a las actividades de comprensión lectora en inglés, así lo describe Herrera, (1992) citado por (Doval Salgado, 2000, pág. 217), para quien los estilos de aprendizaje son los modos particulares que tenemos para organizar conceptualmente nuestro entorno, nuestra genuina manera de percibir, pensar, recordar y actuar en relación con el aprendizaje. A esto se suma la definición de De la Torre, S. y Mallart, J, (1991: 217) citados por (Doval, Op.cit., p.217), para ellos, es una estrategia de funcionamiento mental que permite diferenciar a los sujetos por el modo prevalente de percibir el medio, procesar la información o resolver problemas, aprender y actuar.

En adición a lo anterior, esta investigación demostró, que cuando el docente asume el estilo de enseñanza Mediacional, tiende a enseñar estrategias para la comprensión lectora de textos, al relacionar los aportes que los estudiantes hacen en clase con los temas que está enseñando, y cuando usa los aportes de los estudiantes, permite el trabajo grupal para ayudar al desarrollo de las actividades de la comprensión lectora , “El papel del profesor de lengua extranjera se focaliza en dos aspectos fundamentales: guiar dicho aprendizaje y promover el desarrollo formativo autónomo de los alumnos. En este aspecto, resulta importante que el docente cuente con un variado repertorio de estrategias metodológicas, de recursos tecnológicos variados, para que los pueda poner en práctica. Cuanto mayor sea este repertorio, tantas más posibilidades de flexibilidad y creatividad tendrá” (Nuñez Paris, 2010, pág. 2).

Al hacer la matriz de correlaciones se encontró, que los estudiantes asocian características del estilo de Aprendizaje Dependiente, con el Estilo de Enseñanza Mediacional. Pero se comprobó, que el Estilo de enseñanza Magistral, desarrolla características del estilo de aprendizaje dependiente, dado que cuando el profesor asume este Estilo, es él quien dirige toda la clase, no acepta interrupciones, prefiere el silencio y la escucha, que la participación de los estudiantes. A su vez tiende a evaluar las actividades sólo con instrumentos tipo test o escrita, esto deja ver que en el Estilo de enseñanza Magistral, es poco lo que ayuda a que se pongan en práctica las habilidades de aprendizaje o en este caso, el desarrollo en los estudiantes, de la comprensión lectora en inglés.

De igual manera se encontraron diferencias entre las características de las actividades que realiza el profesor cuando asume el estilo de enseñanza Mediacional, de cuando asume el estilo de enseñanza Magistral. Esto lo habían descrito como diferencias entre lo magistral y lo mediacional por autores como Novak (1982) citado por (Díaz, 2002:106), quienes se refieren con el término paradigma Mediacional para decir que “el profesor es un mediador entre la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva del alumno. Esto difiere de la lección marcada por el Estilo Magistral como lo considera (Díaz, Op.cit. 1992: 106) la denominación de enseñanza “Magistral”, que descansa totalmente en la iniciativa del profesor, a pesar de tratarse de un recurso ampliamente utilizado en todos los momentos y lugares, presenta una serie de defectos como olvido de la duración de la atención del alumno y olvido de sus intereses curiosidades o problemas internos.

De acuerdo con los hallazgos derivados de este estudio, se puede afirmar que en la enseñanza del inglés y en especial, en el desarrollo de la competencia lectora en el Municipio de Caucasia, los dos estilos de enseñanza están presentes y promueven estilos de aprendizaje en los estudiantes. Razón por la cual se aconseja a los docentes de Inglés en general, que revisen las ventajas y desventajas de los estilos de enseñanza que predominan en sus clases y los redireccionen de tal forma, que sean útiles para educar en favor del

desarrollo de la competencia comunicativa y las habilidades de sus estudiantes, teniendo en cuenta las preferencias individuales; del mismo modo con el objetivo de guiar al estudiante hacia un estilo de aprendizaje que se caracterice por la reflexión y el análisis, como lo es el estilo independiente.

Es importante destacar otro de los hallazgos en el análisis a los datos recogidos de la población estudiantil participante, el cual fue la relación de cordialidad que existe entre los estudiantes y los docentes, independientemente del estilo de enseñanza. Las buenas relaciones en la clase y fuera de ella, proporcionan a los estudiantes confianza, los motiva a la participación y al trabajo académico. Iguales hallazgos obtuvo la autora (Holguín Higuita, 2012) quien en su estudio sobre estilos de enseñanza y desarrollo socio cognitivo, encontró que la forma particular o estilo de enseñanza analizado desde el tipo de ayuda académica que recibe el estudiante por parte de su docente, da cuenta de que el factor social, cognitivo y afectivo resultan ser determinantes a la hora de agrupar las diferentes formas de ayudar a sus estudiantes a mejorar académica y socialmente.

Siguiendo con lo referido a la hipótesis dos, ésta pudo ser comprobada “se esperaba observar diferencias respecto a los estilos de enseñanza y a los estilos de aprendizaje por Institución Educativa”, por consiguiente al analizar el promedio de respuestas de las instituciones intervenidas, se encontró que existen diferencias en casi todos los ítems que se refieren al estilo de enseñanza Mediacional, porque mostraron porcentajes más altos las instituciones: Liceo Concejo Municipal, Marco Fidel Suárez y Divino Niño. En este sentido, los porcentajes disminuyen en las otras instituciones: Liceo Caucasia, Santa Teresita y La Misericordia; en las cuales el estilo de enseñanza Magistral fue numéricamente significativo. Cabe destacar, que hubo tres aspectos en los cuales se aprecian diferencias significativas entre las seis Instituciones participantes, las cuales están referidas a la socialización de las estrategias que facilitan la comprensión lectora de textos en inglés por parte del docente, la novedad en las clases y el apoyo de los docentes ante las dificultades de comprensión lectora en inglés por parte de los estudiantes. Solo en dos de las instituciones participantes, Liceo Concejo Municipal y Marco Fidel Suárez, la mayoría de los estudiantes considera que sus docentes les enseñan estrategias para la interacción con

el texto y presentan las clases de inglés, de forma atractiva y novedosa; pero además, cuentan con el apoyo de sus docentes. De lo que se deduce, que en estas instituciones se encuentran fortalezas en la didáctica de la enseñanza del inglés que podrían ser compartidas con las otras instituciones donde los porcentajes de respuesta a estos aspectos fueron menos favorables, con el fin de la búsqueda de soluciones conjuntas al problema del bajo nivel de comprensión lectora en inglés en el Municipio de Caucasia.

Igualmente se pudo comprobar la hipótesis tres: “Se supone que los criterios en cuanto a los instrumentos de los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje fueran diferentes”. Así lo demostraron los hallazgos puesto que hubo varios aspectos en los que, mientras los docentes expresaban conceptos positivos, los estudiantes evaluaban negativamente, como lo referido a la novedad y el dinamismo de las clases y la facilitación de estrategias para asumir las actividades de lectura. Además, se observó que los docentes y sus estudiantes ven el proceso de enseñanza diferentemente, pues los docentes en la mayoría de los ítems respondían con las categorías siempre o casi siempre, de lo que se infiere que para ellos no hay muchas fallas; por el contrario, están haciendo todo de manera casi que excelente y los estudiantes los contradicen. Podría decirse entonces, que por la cantidad de estudiantes participantes es causa de duda que en aspectos como el fomento de la participación los docentes digan que siempre o casi siempre lo hacen y más de la mitad de los estudiantes expresan que casi nunca sucede; estos sucesos afectan el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en Inglés y se espera que posterior a la socialización de los resultados a la comunidad, se den cambios y los docentes hagan autoevaluación a partir de los aportes de sus estudiantes.

En lo que respecta a la variable demográfica género, se encontró que la población estudiantil de las instituciones educativas participantes, está conformada en su mayoría por mujeres. Los estilos de aprendizaje no están directamente asociados con un género en particular, puesto que según los resultados, tanto hombres como mujeres, tienen características relacionadas con los estilos de aprendizaje dependiente e independiente. Es

necesario resaltar que siendo el género femenino numéricamente mayor que el masculino, puede ser causal de los bajos niveles de comprensión lectora que ellas tienen altos porcentaje de respuestas afirmativas en los aspectos relacionados con las actividades prácticas que no requieren tiempo para la reflexión, expresados en que les gusta el aquí y el ahora, les atrae los retos de hacer algo nuevo y diferente; siendo estas características asociadas al estilo de aprendizaje dependiente. En este aspecto, los hombres fueron mayormente dependientes en sus puntuaciones. Este hecho llama la atención, puesto que para las actividades de comprensión lectora se requiere del pensamiento reflexivo, del análisis de las situaciones del texto y el contexto. En los ítems de los estilos de enseñanza magistral, las respuestas eran numéricamente similares y tuvieron diferencias significativas al identificar los aspectos Mediacionales de sus docentes.

A su vez hubo un hallazgo inesperado en la investigación, confirmado por docentes y estudiantes, el cual fue conocer que la evaluación de la comprensión lectora en las Instituciones está enmarcada solo en exámenes tipo test. Los docentes expresaron preferirla. Este es un hecho preocupante, puesto que para poder tener un control adecuado sobre el proceso de lectura y asumir la toma en cuenta de los diferentes estilos de aprendizaje, es necesario hacer una evaluación integral que incluya aspectos académicos y socio afectivos, además que permita la auto y coevaluación.

En general, los hallazgos de esta investigación revelaron y confirmaron diferentes aspectos y presunciones como lo son:

- Los estilos de enseñanza promueven e intervienen los estilos de aprendizaje de los estudiantes; por lo cual se estima necesario que en las instituciones educativas, los docentes de inglés utilicen actividades que promuevan el estilo de aprendizaje independiente, para que los estudiantes reorienten sus fortalezas hacia la reflexión y el análisis, característica de este estilo de aprendizaje, el cual es conveniente para el desarrollo de la comprensión

lectora. Este hallazgo confirmó los antecedentes aportados por (Hernández Ruiz, 2004) cuando expresó que según su investigación existe una estrecha relación entre los estilos de aprendizaje y el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera, por lo cual recomendó al profesorado tener presente los estilos de aprendizaje predominante en sus estudiantes a la hora de enseñar, para garantizar un mejor aprendizaje.

- En las Instituciones Educativas del municipio de Caucasia, se usa el estilo de enseñanza Magistral aspecto de la didáctica de la enseñanza del inglés que deberían ser Mediacionales hecho que puede estar asociado con las dificultades que presentan los estudiantes en el desarrollo de la comprensión lectora en inglés;, estos fueron descritos en el transcurso del trabajo.

Como se puede apreciar, se alcanzaron los objetivos propuestos y se espera que en futuras investigaciones se continúen estudiando las dificultades que presenta el aprendizaje del inglés en este municipio, con el fin de mejorarlo para bien de la comunidad educativa y de la calidad de las instituciones intervenidas según resultados de las pruebas externas y el desarrollo de espacios de comunicación con el uso del idioma inglés.

Fueron varias las limitaciones presentadas para la recolección de la información, entre las que están:

- La inasistencia de los estudiantes al momento de aplicar las encuestas a las Instituciones.
- El tiempo reducido que autorizan para responder la encuesta en algunas instituciones.
- Las investigadoras trabajan en la misma jornada que estudian los grados 11 de las instituciones participantes y fue dispendioso solicitar tiempo de la jornada laboral para trasladarse a hacer la investigación.
- Algunas veces se tenía que repetir la visita porque cuando se iba a aplicar, la institución tenía programada otra actividad.

- En las Instituciones Educativas del Municipio de Caucasia, se usa el estilo de enseñanza Magistral aspecto de la didáctica de la enseñanza del inglés que deberían ser Mediacionales hecho que puede estar asociado con las dificultades que presentan los estudiantes en el desarrollo de la comprensión lectora en inglés, estos fueron descritos en el transcurso del trabajo.

Como se puede apreciar, se alcanzaron los objetivos propuestos y se espera que en futuras investigaciones se continúen estudiando las dificultades que presenta el aprendizaje del inglés en este municipio, con el fin de mejorarlo para bien de la comunidad educativa y de la calidad de las instituciones intervenidas según resultados de las pruebas externas y el desarrollo de espacios de comunicación con el uso del idioma inglés.

Se sugiere a los docentes de Inglés de las Instituciones participantes y en general del contexto de Caucasia, tener en cuenta, la innovación y el sentido dinámico que una clase de Inglés requiere, por tratarse de una lengua distinta a la materna, además de capacitar a los estudiantes en el uso y manejo de las estrategias de lectura para facilitarles la interacción con el texto.

Las autoras de este trabajo se comprometen a compartir sus hallazgos con las instituciones participantes y posteriormente a nivel municipal, para contribuir en el fortalecimiento del área de inglés y mostrar los beneficios de hacer investigaciones a las problemáticas educativas del municipio.

5.2. Recomendaciones

La investigación es un proceso nunca acabado, por lo cual a partir de las siguientes recomendaciones se están abriendo las puertas a continuar el trabajo iniciado en el Municipio de Cauca, en el cual el área de inglés requiere de este componente.

En aras de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, específicamente la competencia lectora, las autoras de este estudio consideran importante que en el municipio se realicen acciones conducentes a:

- Llevar a cabo todo un plan de intervención desde la Secretaría de Educación y Universidad de Antioquia, a las Instituciones Educativas Oficiales, considerando las teorías de estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza para mejorar los procesos institucionales de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en cada Institución.
- En relación a la didáctica de la comprensión lectora en Inglés, es imperante que los estudiantes en todos los grados de secundaria, reconozcan conceptualmente y usen las estrategias de comprensión lectora.
- Teniendo en cuenta que en los estudiantes la reflexión acerca del texto es un proceso que tiene baja consideración, es preciso que los profesores insistan en presentarles actividades con preguntas que requieran análisis, de tipo abiertas, además, que promuevan la producción escrita y la argumentación de sus saberes acerca del texto.
- Se invita a los profesores a promover la iniciativa y la autonomía, usando los recursos que les ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para que los estudiantes adquieran hábitos de lectura, aumenten su nivel de vocabulario y desarrollen el estilo de aprendizaje independiente.

- Se convoca a los docentes de inglés a siempre tener presente que la comprensión lectora es un proceso, que requiere práctica y estimulación constantes.
- Se sugiere el desarrollo del aprendizaje mixto o Blended Learning, como estrategia para complementar las actividades del aula con actividades virtuales para aumentar las horas de práctica del idioma y tener contacto interactivo con los estudiantes; éste está siendo implementado por una de las investigadoras en una de las Instituciones Educativas participantes, y los resultados están siendo valorados de manera favorable.
- Es importante que el área de inglés tenga actividades institucionales de socialización, donde la comunidad educativa conozca los procesos que están llevando los estudiantes y los logros que se han obtenido.

6. REFERENCIAS

- Ajideth, P. (2003). SCHEMATHEORY-BASED PRE-READING TASKS: A NEGLECTED ESSENTIAL IN THE ESL READING CLASS. *The Reading Matrix* .
- Alcaraz, D. F. (2002). *Didáctica y Currículo: Un Enfoque Constructivista*. La Mancha: Universidad Castilla.
- Alonso, C. M., & Gallego, D. J. (2000). *Aprendizaje y ordenador*. Madrid, España: DYKINSON.S.L.
- Alonso, C., Gallegos, D., & Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimiento de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao, España: Mensajero. S.A.
- Arnau, J., Balluerka, N., & Vergara, A. I. (2002). *Diseño de Investigación Experimental en Psicología*. Madrid: Pearson y Prentys Hall.
- Barnett, M. (1988). *Reading Contex*. Modern Language Jo.
- Bartlett, F. (2000). *Recordar. Estudios de Psicología Experimental y Social*. Madrid: Alianza.
- Cabrera Albert, J. S. (2009). El papel de los estilos de aprendizaje en la personalización de la enseñanza del Inglés con Fines Especificos. *Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Lenguas* .
- Cairney, T. (2002). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Morata, España.
- Cassany, D., Sanz, G., & Luna, M. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona. España: GRAÓ, de IRIF.S.L.
- Claxton, C. S., & Murrell, P. H. (1987). *Learning Styles: Implication for Improving Educational Practices*. Washington D.C.: ASHE-ERIC Higher Education Reports.
- Claxton, C. S., & Ralston, Y. (1978). *Learning Style: Ther Impact on Teaching and Administration*. (Reporte 10 ed.). Washington D.C.: AAHE-ERIC Higher Education. Research.
- Cobadonga López, A., & Séré, A. (2001). *La Lectura en Lengua Extranjera: El caso de las Lenguas Románicas*. Hamburg. Alemania: Ramanistik.
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, España: Visor.
- Cronbach, L. (1972). *Fundamentos de la Exploración Psicológica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Doval Salgado, L. (2000). *La Educación en Perspectiva: Homenaje a Lizardo Doval Salgado (pp. 217)*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Felder, R., & Henríquez, E. R. (1995). Learning and Teaching Style In Foreing and Second Language Education. *www.4ncsu.edu*. Recuperado el 26 de Junio de 2011, de: <http://www.4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/FLAnnals.pdf>.

Fernández Toledo , P., & Mena Martínez, F. (1997). *Inferencia Lexica en la Comprensión Lectora de Textos en Inglés como L2*. Murcia - España: Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Murcia.

Fernández Toledo, P. (2008). *Conocimiento Previo, Esquema de Género y Comprensión Lectora en Inglés como Lengua Extranjera*. Murcia. España: Departameto de Filología Inglesa de la Universidad de Murcia.

Fernández Toledo, P., & Mena Martínez, F. (1997). *Inferencia Lexica en la Comprensión Lectora de Textos en Inglés*. Murcia. España: Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Murcia.

Finocchiaro, M. (1989). *The Funtional National Aproach, Front TheoryTo Practics*. La Habana: Revoluciondía.

Fletcher, P., & Garman, M. (1997). *Languaje Acquisition* (Segunda ed.). New York: Press Syndicate of the University Cambridge.

Francisco, A. D. (2002). *Didáctica y Currículo: Un Enfoque Constructivista*. La Mancha: Universidad Castilla.

García Castañeda, M. G., Figueroa, J., & Mahela, S. (2007). Teaching and Learnig Crossroads. *Revista del Instituto de Estudios Superiores de Educación* (No. 8), pp. 78-93.

García Ochoa, D. J., & Vélez Cedeño, J. L. (s.f.). *www.monografía.com*. Recuperado el 13 de Mayo de 2011, de <http://www.monografia.com>

Godman, K. (1982). <<*El Proceso de la Lectura; consideraciones a traves de la Lenguas y El Desarrollo*>>. México: Ferreiro Gómez Palacios. Nuevas perspertibas los procecos de lectura y escritura.

González de Doña, M., Marcovechio, M. J., Margarita, V., & Ureta, L. (s.f.). *www.revistas.um.es*. Recuperado el 12 de Mayo de 2011, de <http://revistas.um.es/red>

González de Doña, M., Marcovenchio, M. J., Margarit, V., & Ureta, L. (2008). Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Modalidad de Educación a Distancia. *Revista de Educación a Distancia*. (No. 20), pp. 15.

Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos. En textos en contextos. Los Procesos de la Lectura y Escritura*. Buenos Aires, Argentina: A.I.A. Lectura y Vida.

Graham, S. (1997). *Effective Languaje Learnig: Modern Languajes in Practice*. Great Britain: WBC Book Manufacturers Ltd.

Harmer, J. (2007). *How To Teach English*. England: Pearson Longman.

Hederich, C., & Camargo, A. (2007). Estilos de Enseñanza. Un Concepto en Búsqueda de Precisión. *Revista Pedagogía y Saberes* (No. 26), pp. 31-40.

Heimlich, J. E., & Pittelman, S. D. (1991). *Los Mapas Semánticos: Estrategias de Aplicación en el Aula.* Madrid, España: Visor.

Hernández Ruiz, L. (2004). *www.ucm.e*. Recuperado el 13 de Mayo de 2011, de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero27/estilosa.html>

Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la Investigación. 4ª Edición.* Mexico D.F: McGraw-Hill Interamericana.

Hernández Sampieri, R., & Otros. (1991). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw Hill.

Holguín Higueta, A. (2012). La enseñanza orientada al desarrollo socio-cognitivo en estudiantes de educación media del occidente antioqueño. *Revista Educación, Comunicación, Tecnología., Vol.6* (No. 12), pp. 1-13.

Honey, P., & Mumford, A. (1986). *Using your learning styles.* Maidenhead: Peter Honey.

Honey, P. (1988). *Improve your people skill.* Buckingham: U.K. Institute Personal Management.

Jimeno, J. (2008). La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica. Pp. 115.

Jimeno, J., & Pérez, A. (2008). *Comprender y Transformar la Enseñanza.* Madrid, España: Morata.

Keefe, J. (1988). *Profiling and Utilizing Learnig Style.* Reston. Virginia: NASSP.

Kerlinger, F., & Lee, H. (2001). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales.* México: MackGraw Hill.

Kintsch, W., & Rawson, K. (2005). *"Comprehension" The Science of Reading: A Hand Book.* Estados Unidos: M. Snowling, C. Hulme. Malden, MA; Blackwell.

Koda, K. (2005). *Insights Into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kolb, D. (1984). *Experimental Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Nex Jersey: Prentice Holl.

Madrid, D., & MacLaren, N. (1995). *Didactic Procedures for TEFL.* Madrid: La Calesa.

Mariani, L. (1996). Investigating Learnign Style. *Perspectives a journal of Tesol.* Pp. 21 -22 (1 y 2).

Mato, M. (1992). *Los Estilos de Aprendizaje y su consideración dentro del Porceso Enseñanza-Aprendizaje.* Caracas, Venezuela: IPC.UPEL.

MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés 22.*

Núñez Paris, F. (2010). El Papel del Profesor como Agente de Mediación Cognitiva. Aplicación Práctica de la Investigación Acción y de la Reflexión, en el aula de Francés como Lengua Extranjera. CIDD: II Congrés International de Didactiquez. , Pp. 181-192.

Oxford, R. L., Hollaway, M. E., Horton, & Murillo, D. (1992). Lenguaje Learnig Styles: Research and Practical. *Considerations for Teaching in the Multicultural Tertiary.* (No.4), Pp. 439-456.

Palomino, L. (1998). *www.pucp.edu.pe. Comentarios a la ponencia de Diana Revilla sobre estilos de aprendizaje.* Recuperado el 1 de Mayo de 2002, de <http://www.pupc.edu.pe/temas/estilos.html>.

Reid, J. M. (1995). *Learning Styles: Issues and Answer. Learning Styles in the ESL/EFL Classroom.* U.S.A.: Heinle y Heinle Publishers.

Rendón Uribe, A. M. (2010). Estilos de Enseñanza en la Universidad de Antioquia (Primera etapa Facultad de Educación). *Revista Uniplurivesidad., Vol.10* (No.1).

Riechmann, S. W. (1979). Their Role in Teaching Evaluation and Course Design. Ann Arbor. *Learning Styles .*

Rosenblatt, L. (1996). *La Teoría Transaccional de la Lectura y la Escritura. En Textos y Contextos. Los Procesos de la Lectura y Escritura.* Buenos Aires: A.I.A. Lectura y Vida.

Ruiz de Zarobe, Y., & Ruíz de Zarobe, L. (2011). *La Lectura en Lengua Extranjera.* España: Portal Editions S.L.

Salas Silva, R. E. (2008). *Estilos de Aprendizaje a la Luz de la Neurociencia.* Bogotá, Colombia: Aula Abierta Magisterio.

Saracho, O. (2003). *Matching Teachers' and Student' Cognitive Style. Early Child Development and Care.* Universidad de Meryland.

Schmeck, R. (1982). *Invetory of Learning Processes. "Students Learning Styles and Braind Behavior". Ann Arbor.* Michigan: ERIC.

Sheering, S. (1989). *Self Acces. Pp. 21.* Oxford: University Press.

Smith, F. (1990). *La Comprensión de la Lectura.* México: Trillas.

Smith, R. M. (1988). *Learning how to Learn, Milton Keines.* U.K. Open University Press.

Solé, I. (2009). *Estrategias de Lectura.* Barcelona. España: Graó.

Suárez Matilla, C. C., Burgos, C. E., Molina Bernal, I. A., & Corredor Real, M. C. (2008). *Estilos Pedagógicos y su Impacto en el Aprendizaje de los Alumnos (2001-2008).* Bogotá: Universidad Sergio Arboleda .

Tébar Belmonte, L. (2003). *El Perfil del Profesor Mediador.* Madrid: Santillana.

Toro, D., & Parra, R. (2010). *Fundamentos Epistemológicos de la Investigación Cualitativa/Cuantitativa*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT.

Vigotsky, L. S. (1995). *Interacción entre Enseñanza y Desarrollo, en Selección de Lectura de la Psicología Infantil de Adolescentes*. Habana: Pueblos y Educación.

Vivanvo, M. (2005). *Muestreo Estadístico, Diseño y Aplicaciones*. Santiago de Chile: Universidad S.A.

Weber, E. (1976). *Estilos de Educación*. Barcelona: Herdes.

Williams, J. (2010). [www.digitalcommons.liberty.edu](http://digitalcommons.liberty.edu). Recuperado el 12 de Mayo de 2011, de <http://digital.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1327&context=doctoral&seiredir=1#search=%22http%3A%2Fdigitalcommons.liberty.edu%2Fviewcontentc>.

Witkin, H. A., & Goodenough. (1981). *Estilos Cognitivos. Naturaleza y Orígenes*. Madrid, España: Pirámide.

Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E., & Karp, S. A. (1987). *Test de Figuras Enmascaradas: Forma Colectiva.GEFT. . Madrid. España: Psicología Aplicada*. Madrid, España: Psicología Aplicada.

Zapata V., V. (2001). Lección Magistral. *Revista Universidad de Medellín* (No. 73), Pp. 61-65.

APÉNDICES

Apendice B



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESTILOS DE ENSEÑANZA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE:
UNA RELACIÓN NECESARIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL INGLÉS

FORMATO ESTUDIANTES

Tu opinión como estudiante es muy importante en esta investigación, por ello, te solicitamos responder con la mayor sinceridad este formato, marcando con una equis (X) la respuesta con la que mejor te identifiques. La información que suministres será de total confiabilidad.

Nombre de la Institución Educativa: _____

Sexo: M _____ F _____ Grado: _____ Tiempo de estudio en esta institución: _____

Ubica tu edad marcando con una X_ en el rango que te pertenece:

Entre 15 a 16 años: _____ Entre 17 a 18 años _____ Entre 19 a 20 años _____ Más de 20

No	Descriptores	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
1	Las formas como enseñan el inglés en esta institución, me facilita la comprensión de textos en inglés.					
2	Los docentes relacionan los temas de inglés con los aportes que los estudiantes hace en clase.					
3	Los docentes se relaciona fácilmente con sus estudiantes dentro y fuera del aula.					
4	En clase de inglés el docente expone la mayor parte del tiempo, sin que los estudiantes participen.					
5	En las clases de inglés, el docente promueve el trabajo grupal para la comprensión lectora en inglés.					
6	El docente prefiere el silencio, que la participación de los estudiantes en las clases de inglés.					
7	Las clases de inglés son atractivas y novedosas.					
8	Las evaluaciones del inglés son sólo tipo test o escritas.					
9	Cuento con el apoyo de mis docentes cuando necesito ayuda en la comprensión de textos en inglés.					
10	Prefiero resolver las tareas de inglés en detalle, paso a paso.					
11	Procuró estar al tanto de lo que ocurre en el aquí y en el ahora de lo que están enseñando.					
12	Le doy más importancia al conocimiento que es práctico o funcional que al teórico.					
13	Tomo tiempo para realizar mis trabajos de Ingles a conciencia.					
14	Cuando aprendo algo nuevo del inglés me gusta ponerlo en práctica.					
15	Procuró analizar bien la información, antes de dar las opiniones.					
16	Antes de tomar una decisión reviso posibles ventajas y también los inconvenientes.					
17	Me atraen los retos de hacer algo nuevo y diferente.					
18	Prefiero las cosas estructuradas o listas, que las desordenadas o que están por hacer.					

Apéndice C

Carta de consentimiento a Docentes y Directivos

Caucasia, 29 de octubre de 2012.

Señor: ALFONSO ENRIQUE MONTES ORTEGA
Rector de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del Mncipio de Caucaisia
L.C

Asunto: Consentimiento Informado para Participantes de Investigación.

Cordial saludo

Nos complace participarles del proyecto investigativo *"Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza: Una relación necesaria en la comprensión lectora del Inglés"*, trabajo conducido por las docentes: YASMIRA EMPERATRIZ BARBOZA MOGOLLÓN, Licenciada en Lenguas Modernas, Especialista en Enseñanza del Inglés y MAGGIORIS GALVÁN CABRERA Licenciada en Ética y Ciencias Religiosa, Especialista en Investigación Aplicada a la Educación, estudiantes de formación investigativa en Estudios Educativos en Cognición y Creatividad alcanzada durante la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia.

El trabajo investigativo se encuentra en la etapa de recolección de la información, la misma que es suministrada por representantes de docentes y estudiantes de su institución mediante encuestas. Por tal razón les solicitamos que nos respondan de manera individual y con mucha transparencia, como criterios que garantizan la confiabilidad de los resultados y seguridad en el diagnóstico.

NOTA: La información contenida en estos formatos, es de absoluta reserva y no será conocida por ningún cargo administrativo, docentes o estudiantes.

Muchas gracias por su colaboración,

Atentamente.

Yasmira Emperatriz Barboza

Maggioris Galván Cabrera

Estudiantes de Maestría
Universidad de Antioquia

Formato: Consentimiento Informado Docente



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Maestría en Educación: Estudios educativos en Cognición y Creatividad
ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ESTILOS DE ENSEÑANZA:
UNA RELACIÓN NECESARIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS

Caucasia, 29 de octubre de 2012

Señor (a)

Docente de Inglés. Institución Educativa Liceo Caucaasia del municipio de Caucaasia.
L.C

Asunto: Consentimiento Informado para Participantes de Investigación.

Cordial saludo.

La siguiente es con el propósito de solicitar el consentimiento informado o permiso para desarrollar nuestra investigación en esta institución, con la recolección de la información y de proveer a los participantes en esta investigación de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

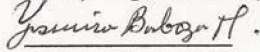
La presente investigación es conducida por las docentes: YASMIRA EMPERATRIZ BARBOZA MOGOLLÓN Licenciada en Lenguas Modernas, especialista en Enseñanza del y MAGGIORIS GALVAN CABRERA Licenciada en Ética y Ciencias Religiosas. Estudiantes de formación investigativa en Estudios Educativos en Cognición y Creatividad alcanzada durante la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. La meta de este estudio es: Analizar las maneras como la correlación entre los Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza Magistral y Mediacional, ayudan a la Comprensión Lectora en Inglés en seis colegios del municipio de Caucaasia.

Si usted accede a participar en este estudio, se le explicará por medio de una presentación todos los detalles de la aplicación de esta investigación, en donde sus actores principales serán los docentes de inglés y los alumnos de un grupo de undécimo grado.

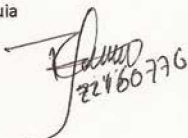
La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas al cuestionario aplicado a los docentes y estudiantes serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

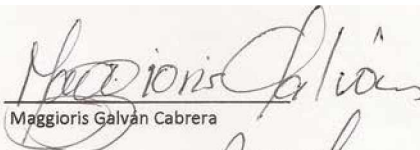
Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en el.

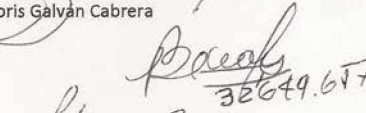
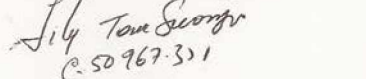
Desde ya le agradecemos su participación.


Yasmira Barboza Mogollón

Estudiantes de Maestría
Universidad de Antioquia


22460776


Maggioris Galván Cabrera


32649.677

Lily Tom George
C. 50967-311

Apéndice D Encuesta Diligenciada por los estudiantes

SI

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESTILOS DE ENSEÑANZA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE:
UNA RELACION NECESARIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL INGLÉS

FORMATO ESTUDIANTES

Tu opinión como estudiante es muy importante en esta investigación, por ello, te solicitamos responder con la mayor sinceridad este formato, marcando con una equis (X) la respuesta con la que mejor te identifiques. La información que suministres será de total confiabilidad.

Nombre de la Institución Educativa: Santa Teresita

Sexo: M F

Grado: 11

Tiempo de estudio en esta institución: 11 años

Ubica tu edad marcando con una X en el rango que le pertenece:

Entre 15 a 16 años: En 17 a 18 años: Entre 19 a 20 años: Más de 20 años:

No	Descriptor	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
1	Las formas como enseñan el inglés en esta institución, me facilita la comprensión de textos en inglés			X		
2	Los docentes relacionan los temas de inglés con los aportes que los estudiantes hace en clase		X			
3	Los docentes se relaciona fácilmente con sus estudiantes dentro y fuera del aula			X		
4	En clase de inglés el docente expone la mayor parte del tiempo, sin que los estudiantes participen				X	
5	En las clases de inglés, el docente promueve el trabajo grupal para la comprensión lectora en inglés		X			
6	El docente prefiere el silencio, que la participación de los estudiantes en las clases de inglés					X
7	Las clases de inglés son atractivas y novedosas					X
8	Las evaluaciones del inglés son sólo tipo test o escritas.			X		
9	Cuento con el apoyo de mis docentes cuando necesito ayuda en la comprensión de textos en inglés.				X	
10	Prefiero resolver las tareas de inglés en detalle, paso a paso.			X		
11	Procuró estar al tanto de lo que ocurre en el aquí y en el ahora de lo que están enseñando.			X		
12	Le doy más importancia al conocimiento que es práctico o funcional que al teórico				X	
13	Tomo tiempo para realizar mis trabajos de Inglés a conciencia.					X
14	Cuando aprendo algo nuevo del inglés me gusta ponerlo en práctica.				X	
15	Procuró analizar bien la información, antes de dar las opiniones.			X		
16	Antes de tomar una decisión reviso posibles ventajas y también los inconvenientes.		X			
17	Me atraen los retos de hacer algo nuevo y diferente.		X			
18	Prefiero las cosas estructuradas o listas, que las desordenadas o que están por hacer				X	

Muchas gracias por su amable colaboración.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 ESTILOS DE ENSEÑANZA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE:
 UNA RELACIÓN NECESARIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL INGLÉS

FORMATO ESTUDIANTES

Tu opinión como estudiante es muy importante en esta investigación, por ello, te solicitamos responder con la mayor sinceridad este formato, marcando con una equis (X) la respuesta con la que mejor te identifiques. La información que suministres será de total confiabilidad.

Nombre de la Institución Educativa: Liceo Concejo Municipal

Sexo: M F

Grado: 11-1

Tiempo de estudio en esta institución: 7 año

Ubica tu edad marcando con una X en el rango que te pertenece:

Entre 15 a 16 años: Entre 17 a 18 años Entre 19 a 20 años Más de 20 años

No	Descriptores	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
1	Las formas como enseñan el inglés en esta institución, me facilita la comprensión de textos en inglés		<input checked="" type="checkbox"/>			
2	Los docentes relacionan los temas de inglés con los aportes que los estudiantes hace en clase		<input checked="" type="checkbox"/>			
3	Los docentes se relaciona fácilmente con sus estudiantes dentro y fuera del aula	<input checked="" type="checkbox"/>				
4	En clase de inglés el docente expone la mayor parte del tiempo, sin que los estudiantes participen				<input checked="" type="checkbox"/>	
5	En las clases de inglés, el docente promueve el trabajo grupal para la comprensión lectora en inglés.		<input checked="" type="checkbox"/>			
6	El docente prefiere el silencio, que la participación de los estudiantes en las clases de inglés					<input checked="" type="checkbox"/>
7	Las clases de inglés son atractivas y novedosas	<input checked="" type="checkbox"/>				
8	Las evaluaciones del inglés son sólo tipo test o escritas.				<input checked="" type="checkbox"/>	
9	Cuento con el apoyo de mis docentes cuando necesito ayuda en la comprensión de textos en inglés.	<input checked="" type="checkbox"/>				
10	Prefiero resolver las tareas de inglés en detalle, paso a paso.		<input checked="" type="checkbox"/>			
11	Procuró estar al tanto de lo que ocurre en el aquí y en el ahora de lo que están enseñando.		<input checked="" type="checkbox"/>			
12	Le doy más importancia al conocimiento que es práctico o funcional que al teórico			<input checked="" type="checkbox"/>		
13	Tomo tiempo para realizar mis trabajos de inglés a conciencia.	<input checked="" type="checkbox"/>				
14	Cuando aprendo algo nuevo del inglés me gusta ponerlo en práctica.	<input checked="" type="checkbox"/>				
15	Procuró analizar bien la información, antes de dar las opiniones.	<input checked="" type="checkbox"/>				
16	Antes de tomar una decisión reviso posibles ventajas y también los inconvenientes.	<input checked="" type="checkbox"/>				
17	Me atraen los retos de hacer algo nuevo y diferente.	<input checked="" type="checkbox"/>				
18	Prefiero las cosas estructuradas o listas, que las desordenadas o que están por hacer			<input checked="" type="checkbox"/>		

Muchas gracias por su amable colaboración.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESTILOS DE ENSEÑANZA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE:
UNA RELACIÓN NECESARIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL INGLÉS

FORMATO ESTUDIANTES

Tu opinión como estudiante es muy importante en esta investigación, por ello, te solicitamos responder con la mayor sinceridad este formato, marcando con una equis (X) la respuesta con la que mejor te identifiques. La información que suministres será de total confiabilidad.

Nombre de la Institución Educativa: La Misericordia

Sexo: M ___ F X

Grado: 11ºH

Tiempo de estudio en esta institución: 12 años

Ubica tu edad marcando con una X en el rango que te pertenece:

Entre 15 a 16 años Entre 17 a 18 años Entre 19 a 20 años Más de 20 años

No	Descriptores	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
1	Las formas como enseñan el inglés en esta institución, me facilita la comprensión de textos en inglés		X			
2	Los docentes relacionan los temas de inglés con los aportes que los estudiantes hace en clase	X				
3	Los docentes se relaciona fácilmente con sus estudiantes dentro y fuera del aula		X			
4	En clase de inglés el docente expone la mayor parte del tiempo, sin que los estudiantes participen			X		
5	En las clases de inglés, el docente promueve el trabajo grupal para la comprensión lectora en inglés.		X			
6	El docente prefiere el silencio, que la participación de los estudiantes en las clases de inglés				X	
7	Las clases de inglés son atractivas y novedosas			X		
8	Las evaluaciones del inglés son sólo tipo test o escritas.			X		
9	Cuento con el apoyo de mis docentes cuando necesito ayuda en la comprensión de textos en inglés.		X			
10	Prefiero resolver las tareas de inglés en detalle, paso a paso.	X				
11	Procuró estar al tanto de lo que ocurre en el aquí y en el ahora de lo que están enseñando.		X			
12	Le doy más importancia al conocimiento que es práctico o funcional que al teórico		X			
13	Tomo tiempo para realizar mis trabajos de Inglés a conciencia.		X			
14	Cuando aprendo algo nuevo del inglés me gusta ponerlo en práctica.			X		
15	Procuró analizar bien la información, antes de dar las opiniones.		X			
16	Antes de tomar una decisión reviso posibles ventajas y también los inconvenientes.			X		
17	Me atraen los retos de hacer algo nuevo y diferente.	X				
18	Prefiero las cosas estructuradas o listas, que las desordenadas o que están por hacer		X			

Muchas gracias por su amable colaboración



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 ESTILOS DE ENSEÑANZA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE:
 UNA RELACIÓN NECESARIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL INGLÉS

FORMATO ESTUDIANTES

Tu opinión como estudiante es muy importante en esta investigación, por ello, te solicitamos responder con la mayor sinceridad este formato, marcando con una equis (X) la respuesta con la que mejor te identifiques. La información que suministres será de total confiabilidad.

Nombre de la Institución Educativa: LICEO CAUCASIA

Sexo: M F

Grado: II-AA

Tiempo de estudio en esta institución: 8 años

Ubica tu edad marcando con una X en el rango que te pertenece:

Entre 15 a 16 años: Entre 17 a 18 años Entre 19 a 20 años Más de 20 años

No	Descriptores	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
1	Las formas como enseñan el inglés en esta institución, me facilita la comprensión de textos en inglés			X		
2	Los docentes relacionan los temas de inglés con los aportes que los estudiantes hace en clase	X				
3	Los docentes se relaciona fácilmente con sus estuoiantes dentro y fuera del aula	X				
4	En clase de inglés el docente expone la mayor parte del tiempo, sin que los estudiantes participen					X
5	En las clases de inglés, el docente promueve el trabajo grupal para la comprensión lectora en inglés.			X		
6	El docente prefiere el silencio, que la participación de los estudiantes en las clases de inglés			X		
7	Las clases de inglés son atractivas y novedosas	X				
8	Las evaluaciones del inglés son sólo tipo test o escritas.			X		
9	Cuento con el apoyo de mis docentes cuando necesito ayuda en la comprensión de textos en inglés.	X				
10	Prefiero resolver las tareas de inglés en detalle, paso a paso.	X				
11	Procuró estar al tanto de lo que ocurre en el aquí y en el ahora de lo que están enseñando.			X		
12	Le doy más importancia al conocimiento que es práctico o funcional que al teórico	X				
13	Tomo tiempo para realizar mis trabajos de Ingles a conciencia.		X			
14	Cuando aprendo algo nuevo del inglés me gusta ponerlo en práctica.				X	
15	Procuró analizar bien la información, antes de dar las opiniones.	X				
16	Antes de tomar una decisión reviso posibles ventajas y también los inconvenientes.		X			
17	Me atraen los retos de hacer algo nuevo y diferente.			X		
18	Prefiero las cosas estructuradas o listas, que las desordenadas o que están por hacer			X		

Muchas gracias por su amable colaboración.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESTILOS DE ENSEÑANZA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE:
UNA RELACIÓN NECESARIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL INGLÉS

FORMATO ESTUDIANTES

Tu opinión como estudiante es muy importante en esta investigación, por ello, te solicitamos responder con la mayor sinceridad este formato, marcando con una equis (X) la respuesta con la que mejor te identifiques. La información que suministres será de total confiabilidad.

Nombre de la Institución Educativa: DIVINO NIÑO.

Sexo: M F Grado: 11º Tiempo de estudio en esta institución: 3

Ubica tu edad marcando con una X en el rango que te pertenece:

Entre 15 a 16 años: Entre 17 a 18 años Entre 19 a 20 años Más de 20 años

No	Descriptores	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
1	Las formas como enseñan el inglés en esta institución, me facilita la comprensión de textos en inglés			X		
2	Los docentes relacionan los temas de inglés con los aportes que los estudiantes hace en clase			X		
3	Los docentes se relaciona fácilmente con sus estudiantes dentro y fuera del aula	X				
4	En clase de inglés el docente expone la mayor parte del tiempo, sin que los estudiantes participen				X	
5	En las clases de inglés, el docente promueve el trabajo grupal para la comprensión lectora en inglés.		X			
6	El docente prefiere el silencio, que la participación de los estudiantes en las clases de inglés				X	
7	Las clases de inglés son atractivas y novedosas			X		
8	Las evaluaciones del inglés son sólo tipo test o escritas.			X		
9	Cuento con el apoyo de mis docentes cuando necesito ayuda en la comprensión de textos en inglés.	X				
10	Prefiero resolver las tareas de inglés en detalle, paso a paso.				X	
11	Procuro estar al tanto de lo que ocurre en el aquí y en el ahora de lo que están enseñando.				X	
12	Le doy más importancia al conocimiento que es práctico o funcional que al teórico	X				
13	Tomo tiempo para realizar mis trabajos de ingles a conciencia.		X			
14	Cuando aprendo algo nuevo del inglés me gusta ponerlo en práctica.		X			
15	Procuro analizar bien la información, antes de dar las opiniones.			X		
16	Antes de tomar una decisión reviso posibles ventajas y también los inconvenientes.			X		
17	Me atraen los retos de hacer algo nuevo y diferente.			X		
18	Prefiero las cosas estructuradas o listas, que las desordenadas o que están por hacer		X			

Muchas gracias por su amable colaboración.



UNIVERSIDAD DE ANTOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESTILOS DE ENSEÑANZA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE
UNA RELACIÓN NECESARIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL INGLÉS

FORMATO ESTUDIANTES

Tu opinión como estudiante es muy importante en esta investigación, por ello, te solicitamos responder con la mayor sinceridad este formato, marcando con una equis (X) la respuesta con la que mejor te identifiques. La información que suministres será de total confiabilidad.

Nombre de la Institución Educativa: MARCO FIDEL SUAREZ

Sexo: M F

Grado: 11B

Tiempo de estudio en esta institución: 12 AÑOS.

Ubica tu edad marcando con una X en el rango que te pertenece:

Entre 15 a 16 años: Entre 17 a 18 años Entre 19 a 20 años Más de 20 años

No	Descriptor	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
1	Las formas como enseñan el inglés en esta institución, me facilita la comprensión de textos en inglés		X			
2	Los docentes relacionan los temas de inglés con los aportes que los estudiantes hace en clase		X			
3	Los docentes se relaciona fácilmente con sus estudiantes dentro y fuera del aula			X		
4	En clase de Inglés el docente expone la mayor parte del tiempo, sin que los estudiantes participen				X	
5	En las clases de inglés, el docente promueve el trabajo grupal para la comprensión lectora en inglés.		X			
6	El docente prefiere el silencio, que la participación de los estudiantes en las clases de inglés					X
7	Las clases de inglés son atractivas y novedosas		X			
8	Las evaluaciones del inglés son sólo tipo test o escritas.		X			
9	Cuento con el apoyo de mis docentes cuando necesito ayuda en la comprensión de textos en inglés.	X				
10	Prefiero resolver las tareas de inglés en detalle, paso a paso.		X			
11	Procuró estar al tanto de lo que ocurre en el aquí y en el ahora de lo que están enseñando.		X			
12	Le doy más importancia al conocimiento que es práctico o funcional que al teórico			X		
13	Tomo tiempo para realizar mis trabajos de Inglés a conciencia.			X		
14	Cuando aprendo algo nuevo del inglés me gusta ponerlo en práctica.			X		
15	Procuró analizar bien la información, antes de dar las opiniones.		X			
16	Antes de tomar una decisión reviso posibles ventajas y también los inconvenientes.		X			
17	Me atraen los retos de hacer algo nuevo y diferente.			X		
18	Prefiero las cosas estructuradas o listas, que las desordenadas o que están por hacer			X		

Muchas gracias por su amable colaboración.

Apéndice E Encuesta Diligenciada por Docentes



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESTILOS DE ENSEÑANZA Y ESTILOS DE APRENDIZAJE:
UNA RELACIÓN NECESARIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL INGLÉS

FORMATO DOCENTES

Para este proyecto su opinión como docente es bien importante y para ello, le solicitamos muy respetuosamente, se digne responder este cuestionario con la mayor objetividad y siguiendo las pautas preestablecidas. En cada uno de los aspectos, marque con una (X) la opción que mejor represente su opinión. Recuerde que toda la información que usted nos suministre será confidencial y sin perjuicio alguno para usted o para su profesión.

Nombre de la I.E: Santa Teresita

Sexo: H M

Rangos de Edad: De 25-30: De 31- 36: De 37- 41: Más de 42 años

Formación académica:

Pregrado: Lic. en inglés

Posgrados: 01 _____ 02 _____ 03 _____

Grados en los que ofrece el inglés: 9º - 10º - 11º

No	Desarrollo de las Clases	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
1	Emplea estrategias para que sus estudiantes aprendan a comprender textos en inglés	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Relaciona los temas de inglés con los aportes que hacen sus estudiantes en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Tiene en cuenta los gustos de los estudiantes a la hora de seleccionar los textos para lectura comprensiva en inglés	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Promueve actividades grupales en clase para comprensión de textos en inglés	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Varía los recursos tecnológicos, para ayudar en la comprensión lectora del inglés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Prefiere instrumentos tipo test para evaluar actividades de comprensión lectora de sus Estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Articula su enseñanza con eventos y actividades propias de la zona, barrio o comunidad a la que pertenecen sus estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8	Considera que sus clases de inglés son dinámicas y atractivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Incentiva a sus estudiantes para que participen en la dinámica de la clase	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muchas gracias por su amable colaboración.

Apéndice F

TABLA DE PORCENTAJES DE LAS RESPUESTAS POR CADA ÍTEM POR INSTITUCIONES.
Institución Educativa Liceo Caucaasia.

El número de estudiantes encuestados fue de: 41 de los cuales 37 son mujeres y 4 hombres.

NO	DESCRIPTORES	SIEMPRE % promedio	CASI SIEMPRE % promedio	ALGUNAS VECES % promedio	CASI NUNCA % promedio	NUNCA % promedio	NO RESPONDE
1	Las formas como enseñan el inglés en esta institución, me facilita la comprensión de textos en inglés.	4,86%	24,3%	55,89%	7,29%	7,29%	
2	Los docentes relacionan los temas de inglés con los aportes que los estudiantes hace en clase	17,01%	29,16%	31,59%	17,01%	2,43%	2,43%
3	Los docentes se relaciona fácilmente con sus estudiantes dentro y fuera del aula	43,74%	29,16%	19,44%	2,43%	4,86%	
4	En clase de inglés el docente expone la mayor parte del tiempo, sin que los estudiantes participen	2,43%	21,87%	41,31%	31,59%	2,43%	
5	En las clases de inglés, el docente promueve el trabajo grupal para la comprensión lectora en inglés.	4,86%	43,74%	41,31%	4,86%	4,86%	
6	El docente prefiere el silencio, que la participación de los estudiantes en las clases de inglés	4,86%	4,86%	34,02%	31,59%	24,3%	
7	Las clases de inglés son atractivas y novedosas.	12,15%	17,05%	53,46%	14,58%	2,43%	
8	Las evaluaciones del inglés son sólo tipo test o escritas.	14,58%	38,88%	38,88%	4,86%	2,43%	
9	Cuento con el apoyo de mis docentes cuando necesito ayuda en la comprensión de textos en inglés.	36,45%	26,73%	17,01%	12,15%	7,29%	
10	Prefiero resolver las tareas de inglés en detalle, paso a paso.	14,58%	36,45%	43,74%	2,43%	2,43%	
11	Procuró estar al tanto de lo que ocurre en el aquí y en el ahora de lo que están enseñando.	12,15%	43,74%	34,02%	7,29%	2,43%	
12	Le doy más importancia al conocimiento que es práctico o funcional que al teórico	14,58%	43,74%	36,45%	2,43%	2,43%	
13	Tomo tiempo para realizar mis trabajos de Inglés a conciencia.	4,86%	43,74%	26,73%	14,58%	24,3%	7,29%
14	Cuando aprendo algo nuevo del inglés me gusta ponerlo en práctica.	14,58%	21,87%	38,88%	19,44%	4,86%	
15	Procuró analizar bien la información, antes de dar las opiniones.	24,3%	31,59%	36,45%	7,29%	0%	
16	Antes de tomar una decisión reviso posibles ventajas y también los inconvenientes.	12,15%	48,6%	26,73%	9,72%	2,43%	
17	Me atraen los retos de hacer algo nuevo y diferente.	19,44%	21,87%	38,88%	17,01%	2,43%	
18	Prefiero las cosas estructuradas o listas, que las desordenadas o que están por hacer	29,16%	29,16%	24,3%	12,15%	4,86%	

INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARCO FIDEL SUÁREZ

El número de estudiantes encuestados fueron 38, de los cuales 20 son hombres y 18 son mujeres.

NO	DESCRIPTORES	SIEMPRE % promedio	CASI SIEMPRE % promedio	ALGUNAS VECES % promedio	CASI NUNCA % promedio	NUNCA % promedio	NO RESPONDE
1	Las formas como enseñan el inglés en esta institución, me facilita la comprensión de textos en inglés.	21,04%	4,97%	26,3%	2,63%	0%	
2	Los docentes relacionan los temas de inglés con los aportes que los estudiantes hace en clase	21,04%	36,82%	36,82%	5,26%	0%	
3	Los docentes se relaciona fácilmente con sus estudiantes dentro y fuera del aula	52,63%	28,93%	18,41%	0%	0%	
4	En clase de inglés el docente expone la mayor parte del tiempo, sin que los estudiantes participen	0%	5,26%	28,93%	44,71%	21,04%	
5	En las clases de inglés, el docente promueve el trabajo grupal para la comprensión lectora en inglés.	21,04%	34,19%	36,86%	2,63	0%	5,26%
6	El docente prefiere el silencio, que la participación de los estudiantes en las clases de inglés	0%	2,63%	15,78%	23,67%	57,86%	
7	Las clases de inglés son atractivas y novedosas.	26,3%	44,71%	28,93%	0%	0%	
8	Las evaluaciones del inglés son sólo tipo test o escritas.	5,26%	42,08%	49,97%	2,63%	0%	
9	Cuento con el apoyo de mis docentes cuando necesito ayuda en la comprensión de textos en inglés.	63,12%	34,19%	2,63%	0%	0%	
10	Prefiero resolver las tareas de inglés en detalle, paso a paso.	23,67%	49,97%	23,67%	0%	0%	2,63%
11	Procuró estar al tanto de lo que ocurre en el aquí y en el ahora de lo que están enseñando.	31,56%	47,34%	15,78%	5,26%	0%	
12	Le doy más importancia al conocimiento que es práctico o funcional que al teórico	10,52%	26,3%	57,86%	0%	0%	
13	Tomo tiempo para realizar mis trabajos de Inglés a conciencia.	15,78%	52,6%	28,93%	0%	0%	2,63%
14	Cuando aprendo algo nuevo del inglés me gusta ponerlo en práctica.	31,56%	26,3%	34,19%	7,89%	0%	
15	Procuró analizar bien la información, antes de dar las opiniones.	34,19%	42,08%	21,04%	0%	0%	2,63%
16	Antes de tomar una decisión reviso posibles ventajas y también los inconvenientes.	26,3%	34,19%	36,82%	2,63%	0%	
17	Me atraen los retos de hacer algo nuevo y diferente.	36,82%	31,56%	28,93%	2,63%	0%	
18	Prefiero las cosas estructuradas o listas, que las desordenadas o que están por hacer	21,04%	10,53%	49,97%	13,15%	5,26%	

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA MISERICORDIA

El número de estudiantes encuestados fue de 39, en dónde 23 son mujeres y 16 son hombres.

NO	DESCRIPTORES	SIEMPRE % promedio	CASI SIEMPRE % promedio	ALGUNAS VECES % promedio	CASI NUNCA % promedio	NUNCA % promedio	NO RESPONDE
1	Las formas como enseñan el inglés en esta institución, me facilita la comprensión de textos en inglés.	5,12%	28,16%	64%	2,56%	0%	
2	Los docentes relacionan los temas de inglés con los aportes que los estudiantes hace en clase	25,6%	25,6%	30,72%	10,24%	7,68%	
3	Los docentes se relaciona fácilmente con sus estudiantes dentro y fuera del aula	48,64%	40,96%	10,24%	0%	0%	
4	En clase de inglés el docente expone la mayor parte del tiempo, sin que los estudiantes participen	5,12%	7,68%	28,16%	30,72%	23,04%	5,12%
5	En las clases de inglés, el docente promueve el trabajo grupal para la comprensión lectora en inglés.	10,24%	25,6%	46,08%	12,8%	5,12%	0%
6	El docente prefiere el silencio, que la participación de los estudiantes en las clases de inglés	5,12%	0%	15,36%	28,16%	5,12%	
7	Las clases de inglés son atractivas y novedosas.	7,68%	17,92%	69,12%	2,56%	2,56%	
8	Las evaluaciones del inglés son sólo tipo test o escritas.	10,24%	20,48%	51,2%	15,36%	2,56%	
9	Cuento con el apoyo de mis docentes cuando necesito ayuda en la comprensión de textos en inglés.	23,04%	33,28%	38,4%	2,56%	2,56%	
10	Prefiero resolver las tareas de inglés en detalle, paso a paso.	25,6%	38,4%	30,72%	5,12%	0%	
11	Procuró estar al tanto de lo que ocurre en el aquí y en el ahora de lo que están enseñando.	23,04%	35,84%	33,28%	5,12%	0%	2,56%
12	Le doy más importancia al conocimiento que es práctico o funcional que al teórico	12,8%	48,6%	30,72%	2,56%	2,56%	2,56%
13	Tomo tiempo para realizar mis trabajos de Inglés a conciencia.	20,48%	25,6%	46,08%	2,56%	5,12%	
14	Cuando aprendo algo nuevo del inglés me gusta ponerlo en práctica.	28,16%	23,04%	35,84%	10,24%	2,56%	
15	Procuró analizar bien la información, antes de dar las opiniones.	35,84%	43,52%	20,48%	0%	0%	
16	Antes de tomar una decisión reviso posibles ventajas y también los inconvenientes.	17,92%	40,96%	38,4%	2,56%	0%	
17	Me atraen los retos de hacer algo nuevo y diferente.	46,08%	20,48%	25,6%	5,12%	0%	2,56%
18	Prefiero las cosas estructuradas o listas, que las desordenadas o que están por hacer	23,04%	35,84%	30,76%	7,68%	0%	2,56%

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DIVINO NIÑO

El número de estudiantes encuestados fue de 33, distribuidos en 19 mujeres y 14 hombres.

NO	DESCRIPTORES	SIEMPRE % promedio	CASI SIEMPRE % promedio	ALGUNAS VECES % promedio	CASI NUNCA % promedio	NUNCA % promedio	NO RESPONDE
1	Las formas como enseñan el inglés en esta institución, me facilita la comprensión de textos en inglés.	21,21%	21,21%	51,51%	3,03%	3,03%	
2	Los docentes relacionan los temas de inglés con los aportes que los estudiantes hace en clase	21,21%	33,33%	30,3%	12,12%	3,03%	
3	Los docentes se relaciona fácilmente con sus estudiantes dentro y fuera del aula	72,72%	15,15%	6,06%	6,06%	0%	
4	En clase de inglés el docente expone la mayor parte del tiempo, sin que los estudiantes participen	0%	9,09%	36,36%	36,36%	12,12%	6,06%
5	En las clases de inglés, el docente promueve el trabajo grupal para la comprensión lectora en inglés.	18,18%	24,24%	36,36%	15,15%	6,06%	
6	El docente prefiere el silencio, que la participación de los estudiantes en las clases de inglés	3,03%	12,12%	18,18%	12,12%	54,54%	
7	Las clases de inglés son atractivas y novedosas.	33,33%	24,24%	33,33%	6,06%	3,03%	
8	Las evaluaciones del inglés son sólo tipo test o escritas.	15,15%	27,27%	42,42%	12,12%	3,03%	
9	Cuento con el apoyo de mis docentes cuando necesito ayuda en la comprensión de textos en inglés.	45,45%	24,24%	21,21%	6,06%	3,03%	
10	Prefiero resolver las tareas de inglés en detalle, paso a paso.	21,21%	30,3%	24,24%	18,18%	6,06%	
11	Procuró estar al tanto de lo que ocurre en el aquí y en el ahora de lo que están enseñando.	6,06%	54,54%	24,24%	12,12%	3,03%	
12	Le doy más importancia al conocimiento que es práctico o funcional que al teórico	24,24%	36,36%	36,36%	3,03%	0%	
13	Tomo tiempo para realizar mis trabajos de Inglés a conciencia.	12,12%	42,42%	18,18%	21,21%	6,06%	
14	Cuando aprendo algo nuevo del inglés me gusta ponerlo en práctica.	18,18%	42,42%	27,27%	9,09%	3,03%	
15	Procuró analizar bien la información, antes de dar las opiniones.	27,27%	27,27%	33,33%	6,06%	6,06%	
16	Antes de tomar una decisión reviso posibles ventajas y también los inconvenientes.	12,12%	36,36%	39,39%	3,03%	6,06%	3,03%
17	Me atraen los retos de hacer algo nuevo y diferente.	57,57%	18,18%	21,21%	3,03%	0%	
18	Prefiero las cosas estructuradas o listas, que las desordenadas o que están por hacer	42,42%	33,33%	6,06%	9,09%	9,09%	

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO CONCEJO MUNICIPAL

El número de estudiantes encuestados fue de 30, distribuidos en 15 hombres y 15 mujeres.

NO	DESCRIPTORES	SIEMPRE % promedio	CASI SIEMPRE % promedio	ALGUNAS VECES % promedio	CASI NUNCA % promedio	NUNCA % promedio	NO RESPONDE
1	Las formas como enseñan el inglés en esta institución, me facilita la comprensión de textos en inglés.	26,64%	56,61%	13,32%	3,33%	0%	
2	Los docentes relacionan los temas de inglés con los aportes que los estudiantes hace en clase	46,62%	26,64%	26,64%	0%	0%	
3	Los docentes se relaciona fácilmente con sus estudiantes dentro y fuera del aula	76,59%	3,33%	16,65%	0%	0%	3,33%
4	En clase de inglés el docente expone la mayor parte del tiempo, sin que los estudiantes participen	0%	13,32%	39,96%	33,3%	13,32%	
5	En las clases de inglés, el docente promueve el trabajo grupal para la comprensión lectora en inglés.	19,98%	12,33%	46,62%	3,33%	0%	
6	El docente prefiere el silencio, que la participación de los estudiantes en las clases de inglés	3,33%	3,33%	13,32%	13,32%	66,6%	
7	Las clases de inglés son atractivas y novedosas.	46,62%	19,98%	33,3%	0%	0%	
8	Las evaluaciones del inglés son sólo tipo test o escritas.	26,64%	29,97%	36,63%	3,33%	3,33%	
9	Cuento con el apoyo de mis docentes cuando necesito ayuda en la comprensión de textos en inglés.	73,26%	13,32%	9,99%	0%	3,33%	
10	Prefiero resolver las tareas de inglés en detalle, paso a paso.	29,97%	36,63%	26,64%	3,33%	0%	3,33%
11	Procuró estar al tanto de lo que ocurre en el aquí y en el ahora de lo que están enseñando.	6,66%	49,95%	16,65%	16,65%	3,33%	6,66%
12	Le doy más importancia al conocimiento que es práctico o funcional que al teórico	23,31%	26,64%	39,96%	6,66%	0%	3,33%
13	Tomo tiempo para realizar mis trabajos de Inglés a conciencia.	33,3%	46,62%	13,32%	3,33%	0%	
14	Cuando aprendo algo nuevo del inglés me gusta ponerlo en práctica.	43,29%	23,31%	26,64%	3,33%	3,33%	
15	Procuró analizar bien la información, antes de dar las opiniones.	23,3%	46,62%	23,3%	6,66%	0%	
16	Antes de tomar una decisión reviso posibles ventajas y también los inconvenientes.	26,64%	36,63%	26,64%	3,33%	3,33%	3,33%
17	Me atraen los retos de hacer algo nuevo y diferente.	36,63%	26,64%	33,3%	3,33%	0%	
18	Prefiero las cosas estructuradas o listas, que las desordenadas o que están por hacer	39,96%	23,31%	13,32%	9,99%	13,32%	

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA TERESITA

El número de estudiantes encuestados fue de 39, de los cuales 18 son mujeres y 20 hombres.

NO	DESCRIPTORES	SIEMPRE % promedio	CASI SIEMPRE % promedio	ALGUNAS VECES % promedio	CASI NUNCA % promedio	NUNCA % promedio	NO RESPONDE
1	Las formas como enseñan el inglés en esta institución, me facilita la comprensión de textos en inglés.	10,24%	30,72%	48,64%	10,24%	0%	
2	Los docentes relacionan los temas de inglés con los aportes que los estudiantes hace en clase	10,24%	20,48%	51,2%	15,36%	2,56%	
3	Los docentes se relaciona fácilmente con sus estudiantes dentro y fuera del aula	35,84%	38,4%	23,04%	2,56%	0%	
4	En clase de inglés el docente expone la mayor parte del tiempo, sin que los estudiantes participen	5,12%	30,72%	30,72%	28,16%	5,12%	
5	En las clases de inglés, el docente promueve el trabajo grupal para la comprensión lectora en inglés.	20,48%	61,44%	15,36%	2,56%	0%	
6	El docente prefiere el silencio, que la participación de los estudiantes en las clases de inglés	2,56%	2,56%	25,6%	28,16%	40,96%	
7	Las clases de inglés son atractivas y novedosas.	12,8%	15,36%	48,64%	5,12%	15,36%	2,56%
8	Las evaluaciones del inglés son sólo tipo test o escritas.	10,24%	40,96%	43,52%	2,56%	0%	2,56%
9	Cuento con el apoyo de mis docentes cuando necesito ayuda en la comprensión de textos en inglés.	35,84%	33,28%	17,92%	7,68%	2,56%	2,56%
10	Prefiero resolver las tareas de inglés en detalle, paso a paso.	23,04%	30,72%	35,84%	7,68%	2,56%	
11	Procuró estar al tanto de lo que ocurre en el aquí y en el ahora de lo que están enseñando.	12,08%	28,16%	51,2%	7,68%	0%	
12	Le doy más importancia al conocimiento que es práctico o funcional que al teórico	2,56%	38,4%	51,2%	7,68%	0%	
13	Tomo tiempo para realizar mis trabajos de Inglés a conciencia.	17,92%	25,6%	38,4%	10,24%	5,12%	
14	Cuando aprendo algo nuevo del inglés me gusta ponerlo en práctica.	10,24%	25,6%	40,96%	12,8%	10,24%	
15	Procuró analizar bien la información, antes de dar las opiniones.	7,68%	40,96%	35,84%	7,68%	7,68%	
16	Antes de tomar una decisión reviso posibles ventajas y también los inconvenientes.	10,24%	35,84%	40,96%	7,68%	2,56%	2,56%
17	Me atraen los retos de hacer algo nuevo y diferente.	30,72%	40,96%	23,04%	5,12%	0%	
18	Prefiero las cosas estructuradas o listas, que las desordenadas o que están por hacer	23,04%	23,04%	40,96%	10,24%	2,56%	