

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (EA) EN EL DESARROLLO DE LA
COMPETENCIA LECTORA DESDE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO
SEGUNDA LENGUA EN LA I.E. LA SIERRA**

JAHIRTON JOHAN MAZO JIMÉNEZ

JESÚS DAVID POSSO IRAL

JULIO CÉSAR NÚÑEZ MEJÍA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN INGLÉS-ESPAÑOL

MEDELLÍN

2019

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (EA) EN EL DESARROLLO DE LA
COMPETENCIA LECTORA DESDE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO
SEGUNDA LENGUA EN LA I.E. LA SIERRA**

JAHIRTON JOHAN MAZO JIMÉNEZ

JESÚS DAVID POSSO IRAL

JULIO CÉSAR NÚÑEZ MEJÍA

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Inglés – Español

Directora

ISABEL CRISTINA ÁNGEL URIBE

Magister en Tecnologías de Información y Comunicación en Educación y
Formación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN INGLÉS-ESPAÑOL

MEDELLÍN

2019

Agosto de 2019

Jahirton Johan Mazo Jiménez

Jesús David Posso Iral

Julio César Núñez Mejía

“Declaramos que este trabajo de grado no ha sido presentado para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquier Universidad” Art. 82 Régimen Discente de formación avanzada.

Firma

CONTENIDO

RESUMEN	7
PALABRAS CLAVE	7
ABSTRACT	8
KEYWORDS:.....	8
INTRODUCCIÓN	9
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1 PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	24
1.1.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	24
1.2 OBJETIVOS.....	24
1.2.1 OBJETIVO GENERAL	24
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
1.3 JUSTIFICACIÓN	24
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	26
2.1 IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y COGNITIVAS	26
2.2 LA INCIDENCIA DEL ASPECTO MOTIVACIONAL PARA EL APRENDIZAJE	27
2.3 BAJOS NIVELES DE INGLÉS DENTRO DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA	29
2.4 LA INSTRUCCIÓN EXPLÍCITA DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS	30
3. MARCO CONCEPTUAL	33
3.1 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE (EA).....	33
3.2 COMPETENCIA LECTORA.....	40
3.3 SABER DOCENTE	42
3.4 ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA	45
3.5 METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS	48
4. DISEÑO METODOLÓGICO	54
4.1 MÉTODO, POBLACIÓN Y MUESTRA	54
4.2 CATEGORÍAS	55
4.2.1 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DESDE LA ACCIÓN DOCENTE.....	55
4.2.2 EL SABER DEL DOCENTE ACERCA DE LAS EA Y LA COMPETENCIA LECTORA	56
4.3 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	56
4.4 ANÁLISIS DE DATOS.....	57

5. RESULTADOS	58
5.1 LAS EA EN LA ACCIÓN DOCENTE	58
5.2 LAS EA Y LA COMPETENCIA LECTORA DESDE EL SABER DOCENTE	65
6. CONCLUSIONES	72
7. RECOMENDACIONES	74
8. REFERENCIAS	76
9. ANEXOS	89
ANEXO A - GUIÓN DE LA ENTREVISTA	89

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Metas de desarrollo de competencias comunicativas en inglés en Colombia.....	13
Tabla 2. Definición y clasificación de EA	34
Tabla 3. Cuadro comparativo de definiciones entre EA y EE	39
Tabla 4. Matriz de análisis	57
Tabla 5. EA halladas en el discurso docente para la implementación en clase	62
Tabla 6. Concepciones de los maestros acerca de las EA	66
Tabla 7. Concepciones de los maestros acerca de la competencia lectora.....	68

RESUMEN

El presente proyecto de investigación consiste en la descripción y análisis de las estrategias de aprendizaje presentadas por los maestros de inglés de la I.E. La Sierra (Comuna 8, Medellín), este análisis se realizó a partir de los saberes pedagógico, disciplinar y didáctico de los profesores en esta área. Los elementos que configuran tanto el problema como la justificación de este proyecto son el bajo nivel de inglés, las condiciones socioeconómicas de este contexto y las dificultades en torno a la competencia lectora en inglés como segunda lengua, inclusive en la lengua materna. La comprensión de esta realidad se hizo a partir del paradigma de investigación cualitativo, más específicamente, desde un estudio de caso. Se hace una revisión de estudios con problemáticas similares a las enunciadas en este proyecto, que giran en torno al desarrollo de la habilidad lectora en el aprendizaje del inglés. Los conceptos que soportan este escrito son estrategias de aprendizaje, competencia lectora, saber docente, inglés como segunda lengua y metodología de enseñanza del inglés. Entre los hallazgos más destacados se encontraron algunas estrategias de aprendizaje (EA) que los docentes utilizan en sus clases, las intenciones de estas y los saberes que tienen en torno a las mismas.

Palabras clave

Estrategia, aprendizaje, inglés, saber, docencia, metodología, enseñanza de una segunda lengua.

ABSTRACT

This study presents the description and analysis of the strategies used by the English teachers of the I.E La Sierra (Comuna 8, Medellín), this analysis has been done considering the pedagogical, disciplinary and didactic knowledge of those teachers. Among these elements that shape the problem and the justification are the low English level, the socioeconomic conditions of the context, the existent difficulties around the reading competence in English as a second language and even in the mother language stand out above the other ones. The comprehension of this reality was done hereafter the qualitative research paradigm, specifically as a case study. It was done, a thorough check of some studies with related problematics as the previously mentioned in this project, which are focused on the development of reading in the English learning processes. The main concepts that support this research are learning strategies, reading competence, teacher's knowledge, English as a second language (ESL) and English teaching methodology. The main findings evidenced some of the learning strategies used by the teachers in their classes, their intentions, and the teacher's knowledge.

Keywords:

Strategy, learning, English, knowledge, teaching, methodology, second language teaching.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI, también conocido como el *siglo del conocimiento* (UNESCO, 2002; Ottone y Hopenhayn, 2007; Rengifo, 2015; Zambrano, 2019), trajo consigo cantidades innumerables de información y, al mismo tiempo, desafíos para la educación y, por ende, para los docentes en todos los campos. Así, el centro de este estudio son los docentes de inglés y los desafíos que deben enfrentar en relación con lo que la sociedad del conocimiento plantea; más específicamente, lo que estos saben acerca de estrategias de aprendizaje (EA) y cómo llevan este saber a los estudiantes puesto que los maestros del área de inglés, en un país como Colombia que se piensa en términos de bilingüismo y todo lo que este último concepto acarrea, tienen la responsabilidad de lograr que sus alumnos alcancen ser competentes en las cuatro habilidades comunicativas: escucha, habla, lectura y escritura, estipuladas en el *Programa Nacional de Bilingüismo* (PNB); sin embargo, sin desconocer la importancia de las demás, la investigación se centra en la problemática de la habilidad lectora, pensada en términos de competencia, en relación con lo que estipula el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004).

El presente proyecto de investigación busca identificar las maneras en que los docentes llevan las estrategias de aprendizaje al aula para la promoción de la competencia lectora en inglés como segunda lengua. Por ende, y en relación con lo mencionado en el párrafo anterior, este proyecto plasma una problemática específica: aplicación de las estrategias de aprendizaje (EA) en el desarrollo de la competencia lectora desde la enseñanza de inglés como segunda lengua en la I.E. La Sierra.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la delimitación del presente problema se identifican cuatro elementos principales: el inglés en Colombia en relación con el mundo, la competencia lectora en el país, uso de las estrategias de aprendizaje en relación con la competencia lectora y la situación en un contexto específico: Institución Educativa La Sierra.

El inglés en Colombia en relación con el mundo

El inglés es, actualmente, una de las lenguas que más se habla en el mundo y, a su vez, una de la más influyentes a nivel económico y cultural. Esto crea una necesidad en los países no angloparlantes: acceder al idioma para comunicarse con aquellos que ocupan el puesto de líderes en el mercado y, así, no ser excluidos de las dinámicas del mundo actual (Contexto Educativo, 2017). Por tanto, la enseñanza de este lenguaje se ha convertido en un común denominador en estos países, ya sea por las oportunidades que brinda a nivel laboral, de conocimiento, entretenimiento o a nivel cultural. Por consiguiente, las políticas internacionales exigen a estos países estar insertados en las dinámicas culturales de la sociedad globalizada, tal como lo propone la UNESCO (2015) y la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE), donde algunas de sus prioridades son la inclusión y la educación de calidad, cuyo trasfondo es el acceso y participación a unas políticas internacionales y, por ende, implica estar en armonía con una lógica comunicativa, en este caso el inglés como *lingua franca*.

Sin embargo, dicha armonía no se refleja en el panorama actual, ya que, en los reportes realizados anualmente por el *Education first- English Proficiency Index* (EF EPI) se presentan los índices del nivel de dominio del inglés como segunda lengua, por puntajes (0-100), en países no-anglófonos y presenta que los países periféricos o países en las márgenes de Europa no cuentan con el mismo promedio que los países del norte como Alemania y Polonia que tienen un dominio alto (62,35 y 62,07 puntos respectivamente), Holanda, y Dinamarca con puntajes muy altos (71,45 y 69,93 correspondientemente) que contrastan con aquellos países mediterráneos como España (56,06) o Italia (54,19), con un

puntaje moderado, que por condiciones de infraestructura o políticas educativas no están en igualdad de condiciones para la enseñanza del inglés como segunda lengua en comparación con los países del norte de Europa. Esto se refleja, en condiciones similares, en América Latina donde Argentina es el país que, según esta entidad, tiene el puesto más alto de la región con un 56,51 (número 25 entre 80 países en el ranking global) y, aun así, sigue estando solo en un nivel moderado (EF EPI, 2017a).

En América Latina se presenta un promedio bajo. Sin embargo, en comparación con Europa, el pronóstico es más favorable porque entre 2012 y 2017 se ha incrementado la calidad en la formación en esta lengua mediante políticas de bilingüismo y participación progresiva en los exámenes internacionales. En otras palabras, la adquisición del inglés en América Latina ha crecido más de lo que lo ha hecho en Europa. Por ejemplo, Colombia se instala en el ranking 51 con una calificación de 49,97 en el último informe (2017b) y hubo cambios notables desde el primero (2011), en el cual obtuvo un puntaje de 42,77 (el último lugar de América Latina para ese año), mejora que deja en evidencia el lento progreso de los países europeos ya que, Noruega que en 2011 ocupó la primera posición con 69,09 de puntaje que bajó hasta 67,77 en el último hasta la cuarta posición. No obstante, persiste la idea de que “América Latina gasta [en aras de mejorar los puntajes], pero las habilidades en inglés siguen bajas” (EF EPI, 2017a. p. 27).

Ahora bien, el hecho de que Colombia haya progresado de manera notoria no significa que el país haya erradicado aquellas falencias que lo siguen ubicando en un puesto no muy favorable en relación con los demás, pues se ubica en el lugar número once de quince países latinoamericanos que participan en este estudio, solo sobrepasa a Guatemala, Ecuador, Venezuela y El Salvador. Entonces, considerando que Colombia tiene políticas educativas nacionales para la enseñanza del inglés (como es el caso del *Programa Nacional de Bilingüismo* (PNB), cuyo propósito es superar los bajos índices de dominio del inglés), resulta intrigante el resultado que se obtiene y la situaciones que subyacen, entre las cuales se hallan aspectos como el estado de la infraestructura en cuanto las aulas que son de espacios reducidos en relación con el número de estudiantes,

baja calidad en tanto formación de docentes, materiales de enseñanza y aprendizaje descontextualizados, entre otros (Granja, 2016).

De acuerdo con el párrafo anterior estos hallazgos pueden prestarse para interpretaciones acerca de los resultados parciales que ha tenido el PNB desde su implementación como política pública nacional hasta el presente año; es decir, este programa plantea que entre los años 2004 y 2019 Colombia alcance un nivel medio en términos de dominio del inglés, pero la realidad difiere de lo estipulado en tanto que el nivel de dominio del inglés en colegios oficiales no sobrepasa el 8% de los estudiantes en un nivel pre intermedio, B1 según el *Common European Framework of Language References* (CEFR), para el año 2018. Es decir, el país no está ni siquiera cerca de las expectativas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el apartado llamado: Metas de desarrollo de competencias comunicativas en inglés del documento Visión 2019 (2006), cuyo objetivo es alcanzar un nivel intermedio (B2 según el CEFR) en un 100% en la básica y media de las I.E. oficiales. EF EPI (2016) muestra que un bajo porcentaje de los docentes de inglés alcanza el nivel intermedio cuando se pide un nivel alto, C1 según el CEFR, en un 100% para todos los docentes de inglés en todo el territorio nacional, a saber:

El informe expone que por medio de un examen diagnóstico se determinó que, del 50 por ciento de los 15.300 profesores de inglés, 43 por ciento de los examinados alcanzó el nivel B2, es decir, el que debería tener un profesor de primaria y secundaria (EF EPI, 2016, citado por la Revista Semana, 2017, p. 1).

Cabe aclarar que el nivel que debe tener un profesor de primaria y secundaria, a 2019, se plantea en relación con lo expone que la propuesta Visión 2019 (Tabla 1):

Tabla 1. Metas de desarrollo de competencias comunicativas en inglés en Colombia

Criterio	2005	2010	2015	2019
Porcentaje de docentes de inglés en educación básica y media que alcanzan el nivel B2 de competencia	6,8%	35% - 50%	75%	100%
Porcentaje de estudiantes de educación media alcanzan el nivel B1 de competencia prueba ICFES	8%	40%	70.4%	100%
Futuros docentes de inglés en educación básica y media que alcanzan el nivel C1 de competencia	58% en B2 0 % en C1	75% en B2 25% en C1	100% en B2 50% en C1	100% en C1
Porcentaje de estudiantes universitarios que alcanzan el nivel B2 de competencia	28% en B1	70% en B1 30% en B2	100% en B1 70% en B2	100% en B2

Fuente: MEN, 2006, pp. 63.

Pero, estos resultados hacen parte de un conglomerado de motivos que explican los bajos índices del dominio del inglés, tanto en Colombia como en diferentes escenarios internacionales (como Pakistán, Myanmar, Brasil y Marruecos) porque comparten elementos como niveles similares de inglés, desigualdad social, problemas de orden público, entre otras. Así pues, se logra evidenciar que las dinámicas sociales afectan los procesos de enseñanza en tanto estas situaciones se hacen presentes dentro de la escuela (Elías, 2015). Es por lo que resulta lógico pensar que si estas dinámicas se dan en condiciones poco favorables (violencia social y familiar, condiciones socioeconómicas desfavorables, marginación territorial, corrupción, poco acompañamiento del Estado, etc.) los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven entorpecidos (Cadavid y Arboleda, 2009). Pero ¿por qué relacionar estas características de las poblaciones con el nivel de inglés?

En todos los informes entregados por el EF EPI (2015, 2016, 2017a, b, c y 2018) y el documento ejecutivo del British Council para Colombia (British

Council, 2015) se anuncia la relación directa que hay entre el nivel de inglés como segunda lengua y la calidad de vida, se mencionan aspectos como mayores ingresos económicos, mayores oportunidades de acceso a las tecnologías de vanguardia, posibilidades de innovación y calidad de vida. Este último integra condiciones de educación, acceso al conocimiento, oportunidades laborales, bienestar social y desarrollo humano integral. Así, esta entidad y los diferentes ministerios de educación, tanto de Colombia como de los países anteriormente mencionados, proponen al inglés como puente entre las situaciones actuales y las metas que se tienen en términos de crecimiento social, económico y cultural; es decir, presentan a esta lengua como una herramienta para superar estas condiciones de vida evitar que ocurran en el futuro.

Hay que agregar que aquellos contextos educativos de Colombia que están inmersos en realidades adversas incluyen elementos de trasfondo sociopolítico, económico y cultural. Por ejemplo, el contexto rural por inequidad social, secuelas de violencia y acceso limitado a la formación académica superior fomenta la migración a las ciudades (UNHCR, 2011). Por otro lado, en los sectores urbanos ubicados en las periferias, de estratos socioeconómico¹ 1 y 2, existen rasgos particulares como: desplazamiento urbano interno, drogadicción, violencia y/o desempleo que exponen la exclusión y limitadas políticas de transformación social por parte del gobierno local y nacional (Dávila, 2016; Celis Ochoa, Herrera, Osorio, Vásquez y Pulido 2017). Ahora bien, se tienen dos situaciones que se integran en una sola problemática: el bajo nivel de inglés y la relación que este tiene con la calidad de vida y las condiciones socioeconómicas; estas son permeadas por, en palabras de Castelló, Monereo y Pozo (2001), la información privilegiada a la que accede solo una parte exclusiva de la población. Se hace la relación, entonces, con la dificultad que enfrentan muchas personas de la ciudad de Medellín para acceder a los lugares donde se puede aprender inglés de calidad que, por lo general, son habitantes de las zonas marginadas de la ciudad y se identifica otra semejanza con los contextos internacionales donde

¹ El término “estrato socioeconómico” se entiende como las condiciones de vida en que se encuentran los ciudadanos. Este define asuntos geo-económicos de las ciudades en Colombia.

la calidad de vida se correlaciona, entre otras variables, con el nivel de inglés (Monereo y Pozo, 2001).

Así, algunas situaciones del contexto rural y las zonas marginales de la ciudad comparten algo en común: la relación entre territorio y el acceso equitativo a los programas de educación de calidad (Unesco, 2010), donde los programas educativos más actuales tienen mayor cobertura y acceso con calidad en zonas centrales o con calidad de vida respecto a las zonas marginales y pobres (Unesco, 2010).

Como antecedente histórico, los programas de calidad en la enseñanza de inglés de vanguardia en la ciudad de Medellín han sido liderados por instituciones de carácter privado como la Alianza Colombo-Británica, desde 1941, Colombo-americano desde 1947, el Colegio Colombo-Británico desde 1956 y cuyo propósito es la promoción de la cultura anglosajona por medio de la enseñanza de la lengua inglesa (González, 2010). De este modo, con base en lo documentado sobre estas instituciones, se entrevé que el acceso a ellas era restringido por las condiciones económicas y sociales para aprender inglés, por ello aprender un segundo idioma ha estado limitado a una élite social y económica (González, 2010), en una sociedad mayoritariamente rural que se asentaba en las márgenes de la ciudad, en la segunda mitad del siglo XX.

Otro elemento relacionado con la enseñanza del inglés en contextos específicos como la escuela de carácter oficial, es la necesidad de ciertas actualizaciones en materia de infraestructura, docentes y materiales que hagan posible una enseñanza de calidad. Esta ha sido cubierta por centros de idiomas e instituciones privadas que promueven la enseñanza del inglés (Angarita y Arias, 2010), de allí que la enseñanza del inglés tenga un trasfondo político, social y cultural relacionado con el imperialismo lingüístico en temas como: calidad de enseñanza del inglés e inglés para la cualificación académica y profesional (British Council, 2015). Esto convierte el estudiar inglés en una demanda educativa y profesional de la que las instituciones educativas privadas, academias y centros de idiomas se benefician al ofrecer sus servicios para complementar o enseñar aquella formación que no es ofrecida de manera

satisfactoria en las instituciones educativas de carácter oficial (González, 2010), lo cual es una nueva forma de distinguir la enseñanza del inglés estándar o “elemental” que se imparte en las instituciones educativas públicas en contraposición de un “inglés de calidad, flexible y personalizado” (Colombo-Americano, 2018), ofrecida por las academias de inglés, que hacen parte de las opciones de educación no-formal (Torres, 2009) en la ciudad de Medellín.

También hay que considerar la manera en que los docentes en las instituciones de carácter oficial, y en algunas de carácter privado, enseñan el inglés. De acuerdo con Amador-Watson, en una entrevista realizada por Linares (2011), se puede evidenciar en las aulas que los maestros enseñan el inglés con métodos que no trascienden de llenar espacios en blanco, diálogos en contextos ajenos a los de los estudiantes y clases enfocadas meramente en la gramática. El inglés es, según esta autora, usado de manera instrumental y solo se ve como una asignatura más. En otras palabras, el contenido del área no es usado por fuera de esta y es concebida como algo más que deben memorizar (no aprender). Además, considera que un factor determinante para la competencia en la lengua tiene que ver con la formación en la lengua desde las edades más tempranas.

Para apoyar esta última consigna, un estudio del *British Council* (2015) se menciona las responsabilidades de los maestros de primaria, se dice que estos tienen un calendario que implica enseñar varias áreas del conocimiento y que no se especializan en inglés. Lo cual deja una perspectiva de un país en que los niños son instruidos en aspectos muy superficiales de la lengua y no se aprovecha, en palabras de Chomsky (1986) como el periodo crítico de adquisición de la lengua.

Amador-Watson (2011) arguyen que los problemas en Colombia, en relación con la adquisición de la lengua, se deben a que no se crea, desde la escuela, la necesidad de hablar inglés, el discurso de ganar más dinero no parece ser una razón de peso para motivar a los alumnos a esforzarse por lograrlo. Suma, además, que el nivel de los maestros hace que los estudiantes perpetúen los pensamientos despectivos hacia el área, pues las clases no

trascienden del verbo *to be* o del *to have*. Alude que “No hay discurso, ni pragmática, y esto lo he visto particularmente en los colegios públicos. Los docentes no encuentran capacitación y, si la hay, no la conocen” (Amador-Watson, 2011. p. 1).

En concordancia con esto, la información documentada en el PNB (2011), que será ampliada más adelante en el marco conceptual, da a entender que, a pesar de que el país quiere pensarse en términos de bilingüismo, aún se encuentra lejos de esta meta. No se habla de inglés como segunda lengua si solo es una asignatura vista un par de horas a la semana y que no tiene ninguna repercusión en la vida cotidiana, entendida como las relaciones más elementales, de los colombianos.

En el rastreo de información para delimitar la periodicidad con la que se enseña semanalmente el idioma en el país se pudo encontrar que los documentos relacionados con la enseñanza de esta lengua sugieren una intensidad de tres a cuatro horas a la semana (MEN, 2016), sin embargo, en la ciudad de Medellín hay instituciones de carácter privado que dictan más, y aunque, no se encuentran documentos que puedan facilitar esta información, esto oscila entre las seis y las diez horas semanales. Rod Ellis, lingüista y experto en adquisición de segundas lenguas, en una entrevista para la Revista Semana (2016) afirma:

Aprender bien otro idioma toma mucho tiempo. No es algo que se pueda hacer en un par de horas a la semana, se debe trabajar muy duro para llegar a ser una persona competente en el idioma que se desea aprender. De lo que tengo entendido, en las escuelas de educación media solo hay de tres a cuatro horas por semana para aprender inglés. No creo que sea posible desarrollar un conocimiento de la lengua que sea fluido con tan solo un acceso de 6 horas a la semana, y mucho menos si no se dejan tareas. Aprender un idioma en el colegio no es como aprender las reglas en matemática; jamás bastará con saber las reglas gramaticales, hay que vivirlo. Para mí, la única manera para incrementar el nivel de inglés es con actividades que se desarrollen fuera del salón de clases

(Revista Semana, 2016, párrafo 3).

Para resumir, el nivel de inglés en Colombia es bajo por varias razones: falta de preparación de los maestros, no hay una necesidad tangible de hablar el idioma, la intensidad horaria es baja para lo que se plantea en el país para el año 2019, las condiciones sociales que limitan el acceso a instituciones que posibiliten una mayor adquisición de la lengua, los recursos están descontextualizados u obsoletos y se desaprovecha la edad óptima (desde el nacimiento hasta los ocho años) para el aprendizaje de una segunda lengua como lo plantea Chomsky (1986).

Competencia lectora en el país

En relación con lo anterior, otro elemento que configura el planteamiento de este problema es el nivel de competencia lectora en Colombia que, de acuerdo con Pérez- Abril (2013), es una dificultad que le compete a todos los colombianos en tanto los esfuerzos para mitigar esta situación parecer ser fútiles. Este autor menciona que constantemente se pasa la “papa caliente” (p.2) entre docentes, sistema de educación, estudiantes y padres de familia; sin embargo, alude a que este ejercicio no trasciende la búsqueda de culpables e ignora la proposición de ideas que apunten a la mejora en este sentido.

Adicionalmente, Duque (2018) da a entender que, si bien se hacen esfuerzos constantes para mejorar el panorama en tanto competencia lectora, los resultados no son los esperados a pesar de que sí se evidencia un crecimiento. OCDE (2016) muestra los resultados de Colombia en las pruebas PISA en los años 2015 y 2016, el país obtuvo resultados, de 700 puntos posibles, de 403 y 425, respectivamente, en lo que compete al área de lectura; el avance es notorio, pero sigue estando 68 puntos por debajo del promedio internacional de esta organización; es decir, 493 puntos. En este sentido, la organización describe que Colombia, para el año 2015, se encuentra en el nivel 1 de lectura y describe que:

Nivel 1 (de 335 a 407 puntos). En ese nivel están los alumnos que sólo pueden ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto y establecer una conexión sencilla con el conocimiento

cotidiano. (OCDE, 2007, p. 11)

Para el año siguiente (año 2016) el país subió un nivel que es descrito así:

Nivel 2 (de 408 a 480 puntos). Los alumnos responden reactivos básicos como los que piden ubicar información directa, realizar inferencias sencillas, identificar lo que significa una parte bien definida de un texto y utilizar algunos conocimientos externos para comprenderla. (OCDE, 2007, p. 11)

De la información suministrada se extrae que el mejoramiento de la competencia lectora en Colombia en el año 2015 se enmarcaba en el nivel 1 (lectura fragmentada) en aras de alcanzar el nivel 2 (lectura inferencial) tal como lo propone la OCDE como punto de referencia para analizar el nivel de competencia lectora promedio en el estudiante Colombiano, y de allí formular propuestas curriculares educativas y pedagógicas que mejoren el nivel de competencia lectora en las instituciones educativas del país.

Pérez (2013) menciona que lo primordial es idear nuevas prácticas educativas que puedan articularse con el desarrollo que ha tenido la sociedad, específicamente, hablando de tecnología. Así, Ordoñez (2014) presenta a la implementación de las TIC como recurso de enseñanza y aprendizaje del inglés en las I.E., lo que abre nuevas oportunidades y posibilidades de acceso a nuevos contenidos por medio de la interacción lúdica mediada por recursos digitales (MEN, 1996) y, a su vez, reduce la necesidad de ingresar en academias de inglés. No obstante, la aparición de estas tecnologías implica un inminente cambio en el qué y cómo se enseña; es decir, estas ofrecen una grandísima cantidad de información, mucha de ella de dudosa procedencia o de poca veracidad y confiabilidad, entonces, esta se vuelve un modificador de la práctica docente en tanto trasciende la transmisión de un conocimiento específico y convierte al docente, de acuerdo con el autor, en un moderador que brinda herramientas a sus aprendices para ahondar en aquello que les genere inquietud y así vincular los saberes que este imparte con los intereses particulares de sus estudiantes. El éxito de esta asociación depende de las herramientas que el docente les brinda a sus estudiantes de manera consciente y, al mismo tiempo, de las que

los alumnos asimilan por observación y, por supuesto, interacción. Dicho de otra manera, el profesor plantea ciertos saberes que considera pertinentes, no obstante, la forma en que este los da a conocer les muestra a los aprendices nuevas formas de acceder al conocimiento, comunicarlo y compartirlo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, Avendaño y Martínez (2013) exponen que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) son un gran apoyo para las instituciones educativas ya que ofrece una funcionalidad lúdica y de entretenimiento, al igual tiene una fuerte incidencia en el ejercicio pedagógico actual. Sin embargo, para llegar a alcanzar todos los beneficios que las TIC tienen para los estudiantes y educadores, se debe considerar que el conocimiento encontrado en estas, según Solé (2012), exige una nueva forma de ser lector que trasciende la lectura lineal convencional y pasa a ser el lector que construye su propio texto; es decir, este leyente es aquel que recurre a los ejercicios de inter e hipertextualidad para conseguir sacar la mayor cantidad de información posible y útil para sus propósitos. Dicho de otra manera, la adquisición de conocimiento por medio de TIC demanda habilidades, destrezas y capacidades para la decodificación, selección, organización y criterio de selección de la información; es decir, demanda competencia lectora.

Ahora bien, esta competencia, en relación con el inglés como segunda lengua, se dificulta mucho más. Fonseca, Ordoñez y Truscott (2006) encuentran en su investigación que los procesos de lectura son muy similares en inglés y en español y argumentan que, si se encuentran falencias en la lengua materna, se verán reflejados en la segunda lengua. Lo cual significa que los problemas anteriormente mencionados, respecto a la comprensión, organización e interpretación de los textos, están presentes en la lengua que se espera adquirir.

Uso de las estrategias de aprendizaje en relación con la competencia lectora en inglés como segunda lengua de los estudiantes

Autores como Pozo y Monereo (1999) muestran la necesidad de que los maestros conozcan maneras de llegar a la información, que sea confiable, válida y pertinente y, al mismo tiempo, saber cómo hacérsela llegar a los estudiantes. Entonces, para lograr este proceso metacognitivo García, Alviarez y Torres

(2011) proponen las estrategias de aprendizaje como uno de los saberes que todo docente debería tener y surgen preguntas en torno a la importancia de este tipo de conocimientos para el maestro y sus posibles implicaciones en términos de rendimiento de sus estudiantes.

En el ámbito educativo existe la necesidad de enseñar a desarrollar competencias y habilidades para responder a los retos que exige la sociedad. Para esto los educadores deben aplicar estrategias generales (no por contenidos) en su ejercicio docente para que los estudiantes puedan lograr aprender a aprender y de esta forma darles herramientas a los estudiantes para discernir las fuentes de información, los contenidos y las aplicaciones de estos en concordancia con sus objetivos de aprendizaje (Monereo y Pozo, 2001. p.12).

Estos autores mencionan repetidamente que los maestros deben hacerle saber a sus estudiantes que no toda la información es pertinente ni válida, además de capacitarlos en el análisis crítico de las fuentes que revisan. Sin embargo, advierten que dicha capacitación puede generar frustración debido a la complejidad de estas capacitaciones y las diversas características que diferencian un recurso adecuado de uno que no lo es. Así, las estrategias de aprendizaje (diferentes de las estrategias generales a las que la aluden Monereo y Pozo) se muestran como la forma más integral para desarrollar esta competencia, al mismo tiempo que evita el desánimo de los estudiantes.

Mcnulty (2010) presenta que el uso de las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas incentiva la motivación de los estudiantes a la lectura y el aprendizaje respecto a esta, por lo tanto, ellos tendrán una mayor comprensión “[...] Además si se capacita a los estudiantes en estrategias de aprendizaje, ellos lograrán a través del desarrollo de los ejercicios de comprensión lectora demostrar su mejoramiento en su desarrollo del lenguaje” (p. 121).

Sin embargo, por un lado, Pezoa y Labra (2000) y Pimienta (2012) muestran que los maestros confunden las estrategias de aprendizaje con estrategias de enseñanza debido a la naturaleza de los manuales en los que se basan para dictar sus clases. Dicen que la confusión surge de: uno, su

semejanza nominal y, dos, la acción docente que busca fomentar el aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, Barboza y Galván (2013) dicen que hay docentes que confunden estrategias de aprendizaje con estilos de aprendizaje, esto se debe a la falta de apropiación de estos conceptos que genera errores metodológicos y procedimentales que se traducen en dispedagogía; es decir, según los autores, los estudiantes son privados de conocer las estrategias de aprendizaje (por instrucción directa) que nutrirán su proceso formativo y, en cambio, reciben información mal estructurada y crearán dependencia a unas estrategias que les son presentadas como las únicas y eficientes.

Institución Educativa La Sierra

El proyecto de investigación se centra en un escenario concreto de la ciudad de Medellín: la I.E. La Sierra, ubicado en la comuna 8 de la ciudad de Medellín, entorno marcado por la violencia y problemáticas sociales, tales como: violencia intrafamiliar, drogadicción, pocas oportunidades laborales y migración de personas de las zonas rurales hacia este lugar a finales del siglo XX e inicios del XXI, lo cual generó que las instituciones del Estado, como la escuela, fueran parte y reflejo de dichos conflictos en la convivencia entre los estudiantes y demás miembros de la comunidad (Gil, 2009; Muñoz, Gutiérrez y Guerrero, 2004).

La I.E. La Sierra está ubicada en una zona de la ciudad de Medellín que ha sido afectada por situaciones de orden público como guerras entre bandas criminales (BACRIM) o tráfico de estupefacientes (Velásquez, 2014). Por ende, estas problemáticas han marcado los patrones de conducta de los estudiantes y/o modificado los proyectos de vida de estos, entonces, se logra evidenciar altos niveles de desmotivación para estudiar y continuar estudios en la escuela (básica y media), tal y como es mostrado en La Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012 realizada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Así, López, Insignares y Rodríguez (2011) muestra en su investigación que las estrategias de aprendizaje, bien direccionadas, adaptadas y enfocadas al contexto en que se van a utilizar, proveen al aprendiz de herramientas para adquirir conocimientos y, al mismo tiempo, permite vislumbrar tanto las metas de

aprendizaje como las repercusiones positivas de este, lo que se traduce en que estas estrategias pueden ayudar, al menos paulatinamente, a incrementar los grados de motivación en los alumnos de este contexto.

Esta comunidad ha experimentado un cambio reciente en lo concerniente a reformas infraestructurales en espacios tanto educativos como públicos. Estos cambios influenciaron y transformaron las prácticas tanto sociales como formativas; tras el inicio de la construcción del metrocable Línea H y la inauguración del Colegio Maestro Institución Educativa La Sierra, los habitantes del barrio empezaron a ver su propio ambiente desde otra perspectiva que apuntaba a calidad de vida, desarrollo e incluso turismo (Álvarez, 2016).

La I.E. La Sierra fue inaugurada a principios del año 2016 y la población de docentes y estudiantes que ingresaron a esta fueron los que antes ocupaban las instituciones Escuela Empresarial de Educación (EEE) y la I.E. Villa Turbay, cuyos edificios fueron utilizados para realizar encuentros comunitarios y como sede de la básica primaria de esta nueva institución, respectivamente.

En los últimos resultados de las *Pruebas Saber 11* la institución obtuvo resultados considerablemente bajos en lo correspondiente al área de inglés y en lectura crítica, respectivamente. Los puntajes son 44,2 (de 100) para el año 2017 y de 45,2 (de 100) en el año posterior y puntajes de 49,7 (de 100) en el 2017 y de 49,7 (de 100) en el 2018. En este sentido, la investigación considera que esto se debe a todo lo mencionado en este capítulo: el bajo nivel de inglés de Colombia en relación con el mundo, los problemas que se hallan en términos de lectura en lengua materna y la necesidad de instrucción en estrategias de aprendizaje, tanto para los docentes en tanto claridad conceptual, metodológica y procedimental, como para los estudiantes al momento de enfrentarse a los retos de aprendizaje.

De esta manera, a raíz de lo expuesto en este apartado, surgen algunos cuestionamientos que se consideran de vital importancia a la hora de proceder a describir y analizar las prácticas de los maestros en relación con el desarrollo de la competencia lectora en inglés como segunda lengua:

1.1 Pregunta problematizadora

¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje que los docentes propenden fomentar en sus estudiantes para el desarrollo de la competencia lectora en inglés como segunda lengua?

1.1.1 Preguntas de investigación

- ¿Qué saben los docentes de inglés acerca de las estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la competencia lectora en inglés como segunda lengua en la I.E. La Sierra?
- ¿A qué metodologías recurren los docentes para el desarrollo de la competencia lectora en inglés?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Identificar las estrategias de aprendizaje que los docentes propenden fomentar en sus estudiantes para el desarrollo de la competencia lectora en inglés como segunda lengua.

1.2.2 Objetivos específicos

- Describir el saber que tienen de los docentes de inglés acerca de estrategias de aprendizaje que promueven la competencia lectora en inglés como segunda lengua en la I.E. La Sierra.
- Identificar las metodologías que el profesor utiliza en sus clases para el desarrollo de la competencia lectora en inglés como segunda lengua.

1.3 Justificación

El MEN expresa la preocupación del país por ingresar en las dinámicas del mundo globalizado en los textos: Lineamientos curriculares: lengua extranjera (1996), Estándares Básicos de Competencias en lengua extranjera: inglés (2006) y el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) (2004). Además, presenta la necesidad de trabajar las estrategias de aprendizaje dentro de las aulas en aras de facilitar aprender a aprender. Sin embargo, es ambicioso pensar en implementar estas estrategias en los salones de clase sin antes pararse a pensar

sobre los conocimientos que tienen los docentes en general y, por consiguiente, los docentes del área de inglés.

La importancia de este proyecto radica en la insistencia que ha hecho el Ministerio de Educación Nacional (MEN) durante los últimos años en transformar el currículo y las prácticas del aula y hacerlas más afines con las exigencias del mundo contemporáneo: dominar el inglés como segunda lengua como medio para mejorar las condiciones de vida de los colombianos de clase media-baja y media y fomentar la lectura como medio para la transformación social. Este escrito aporta a estas metas en lo concerniente a la primera aproximación a este campo, en la identificación de los vacíos conceptuales más relevantes y en la descripción de los problemas que se tienen a la hora de enseñar una segunda lengua.

Por lo tanto, es importante comprender, de manera más clara, todos aquellos elementos que se necesitan para dimensionar la realidad pedagógica de este contexto; por ejemplo, las condiciones socioeconómicas, las transformaciones tanto sociales como educativas y las prácticas en las instituciones del contexto en lo concerniente a la enseñanza del inglés como segunda lengua, en este caso, en la I.E. La Sierra. Así, una vez sean reconocidos todos estos aspectos, será más viable una posible intervención en el campo que pueda menguar la problemática antes expuesta.

La razón para realizar este proyecto de investigación, aparte de lo anteriormente mencionado, radica en que muchas de las investigaciones, en relación con estrategias de aprendizaje, han sido realizadas en instituciones de educación superior, como se puede evidenciar en el estado de la cuestión; por tanto, es importante preguntarse por lo que se hace en términos de EA en las instituciones de educación básica y media, puesto que en estos escenarios se moldea tanto el pensamiento como las habilidades, competencias y saberes que serán puestos a prueba en ambientes de formación profesional, técnica o tecnológica.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los estudios que componen este apartado se centran en las estrategias de aprendizaje, la incidencia de la instrucción de estas por parte del docente y la competencia lectora en inglés como lengua extranjera. Se utilizan fuentes como tesis de maestría o doctorado y artículos de investigación de los ámbitos internacional, nacional y local con el fin de reconocer las tendencias, identificar discrepancias entre los resultados y posibles vacíos temáticos entre estos.

La información proviene de las bases de datos Google académico, EBSCO, ERIC y Redalyc, y de los repositorios institucionales UPB, UdeA y UPN. Se utilizaron descriptores tales como: estrategias de aprendizaje, estrategias de lectura, comprensión de lectura, estrategias de aprendizaje en instituciones de carácter oficial, lectura y cognición. Las investigaciones, en general, tienen elementos conceptuales en común, estos son: estrategias de aprendizaje, procesos de aprendizaje, comprensión, instrucción, inglés como segunda lengua, cognición, metacognición y competencia lectora.

A partir de una lectura cruzada de las investigaciones consultadas acerca de las estrategias de aprendizaje, competencia lectora e inglés como segunda lengua se lograron identificar diversas tendencias y conclusiones al respecto.

2.1 Implementación de estrategias metacognitivas y cognitivas

Entre las investigaciones de Mayora (2013); Echeverri y McNulty (2010); López e Insignares (2011); López y Giraldo; Muñoz y Ocaña (2017) se ha evidenciado, debido a los bajos niveles de tanto de inglés como de competencia/comprensión lectora, la necesidad de implementar estrategias metacognitivas y cognitivas para el desarrollo de esta competencia, ya sea desde la habilidad de la comprensión, donde se puede incentivar el progreso en niveles de lectura como el inferencial y el literal, o desde otras habilidades como la capacidad de extracción de datos específicos, la apropiación de la información brindada por los textos o el mejoramiento de la capacidad crítico-analítica, características de la implementación de estrategias de aprendizaje mencionadas.

En cada estudio se presentan entornos nacionales diferentes como en Antioquia, Boyacá e internacional como en Venezuela, en los cuales existen las problemáticas enunciadas en torno a la lectura, por lo que se realizan propuestas de intervención donde los investigadores explican en detalle cómo utilizar estas estrategias de aprendizaje, para que luego los estudiantes puedan aplicarlas y sacar provecho de ellas no solo para el aprendizaje del inglés sino también de forma general en sus procesos formativos.

Estos autores exponen en sus resultados, que, a través de la implementación de estas, los estudiantes efectivamente mejoran su comprensión lectora, incluso cuando estos no tienen los niveles de inglés esperados. Todos los estudios tienen un enfoque cualitativo y utilizaron bitácoras y cuestionarios, a excepción de Muñoz y Ocaña (2017) donde también se utilizaron tests y un diseño preexperimental, que, además, mencionan la importancia de la capacitación docente en estrategias con el fin de mejorar la calidad educativa.

2.2 La incidencia del aspecto motivacional para el aprendizaje

Por otra parte, Lopera (2014); Blasco y Allueva (2010); Espinar y Ortega (2015), coinciden en tener en cuenta el aspecto motivacional para el desarrollo de la comprensión lectora o para potenciar en los estudiantes el uso de estrategias para mejorarla.

Echeverri y McNulty (2010), mencionan en sus resultados que los estudiantes al momento de enfrentar una lectura en el área de inglés, sufren problemas de comprensión textual por el contenido, debido a que el nivel de este material brindado por el MEN es demasiado alto como para que los estudiantes lo comprendan y sea posible trabajar con ellos, adicional a esto, el nivel de inglés de los estudiantes es bajo, por lo tanto hay incoherencia entre el nivel de inglés que se espera que tengan los estudiantes para determinado grado (según el MEN y la OCDE) en relación con la realidad educativa.

Sin embargo, al momento en el que los estudiantes aprendieron a aplicar estrategias (metacognitivas) que involucran la utilización de sus conocimientos previos, creación de predicciones, la selección de información específica entre

otras, se motivan para leer, lo cual genera relaciones entre conceptos, así los educandos pueden llegar a una mejor comprensión y aprehensión de la información que adquieren a partir de la lectura. De la misma manera, Blasco Serrano y Allueva Torres (2010) afirman que el éxito de las estrategias para la lectura en el aprendizaje del inglés está directamente relacionado con la motivación que tienen los estudiantes para realizar este ejercicio, la cual debe ser fomentada por los docentes.

Espinar y Ortega (2015) mencionan factores que afectan la motivación como la relación profesor-estudiante, para aumentar la confianza del estudiante, la práctica constante de las habilidades lingüísticas en lengua inglesa (*listening, speaking, reading and writing*), para que este, por sí solo, pueda ir mejorando su nivel de inglés, desarrolle hábitos de estudio para el aprovechamiento del tiempo y en concordancia con sus intereses para incentivar su motivación por el idioma y lo que lee, son aspectos que se deben resaltar teniendo en cuenta que influyen de forma positiva en los procesos de aprendizaje del inglés. Además, si se enfoca el desarrollo de una habilidad en específico, así como se expone en el estudio, se visualizan los beneficios que proveen los elementos mencionados, principalmente la motivación, para el mejoramiento de la comprensión lectora en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Lopera Medina (2014) mostró en los resultados de su estudio cómo los estudiantes mejoraron su nivel de comprensión lectora en inglés, debido a que fueron motivados por los docentes y que fue efectiva la aplicación de las macroestrategias propuestas en el estudio, tales como: fomentar un ambiente ideal de aprendizaje, reconocer los esfuerzos de los estudiantes, promover la autoconfianza, adecuar el ambiente del aula, presentar de forma clara de las actividades a realizar en relación con lo que se trabajó, incrementar la orientación de las metas de aprendizaje de los estudiantes, potenciar la motivación de los estudiantes a través de las actividades, familiarizar a los estudiantes con los beneficios de la lectura en inglés, incentivar el trabajo en equipo y el desarrollo de la autonomía.

2.3 Bajos niveles de inglés dentro del desarrollo de la competencia lectora

Un factor común entre las investigaciones de Mayora (2013), Velásquez López y Giraldo (2011); Samperio (2019) son los bajos niveles de inglés de los estudiantes, que también se menciona de forma general en todas las investigaciones recién mencionadas, pero estos discuten la problemática de una forma más específica.

Mayora (2013) expone que un estudiante no puede ser competente en segunda lengua (lengua inglesa) si solo es capaz de desenvolverse en el ámbito del habla, necesita también desarrollar una competencia lectora que le permita comprender lo escrito, por ende, es necesario implementar estrategias metacognitivas y cognitivas, aparte de las estrategias que ya utilizan, ser consciente de la responsabilidad como aprendiz, disponer de los recursos necesarios, comprender con facilidad los textos, controlar el proceso de memorización para utilizarlo en un momento donde necesite recurrir de nuevo a la información adquirida, resolver con facilidad las tareas acerca del contenido del texto, asimismo, la autora recomienda promover la motivación por la lectura, fomentando el uso y la enseñanza de EA.

López y Giraldo (2011), presentan como los estudiantes pueden llegar a comprender un texto de forma global, pero no son capaces de profundizar y pensar sobre el propósito y la estructura de este. Además, que la diferencia entre el éxito o fracaso al utilizar estrategias de aprendizaje radica en el aprovechamiento del tipo de estrategia que se usa dependiendo del propósito que se tenga respecto a la lectura (cognitivas o metacognitivas) y también es importante la frecuencia con la que se usan, ya que así, los estudiantes van adquiriendo gradualmente experticia en el uso de estas, y así identificar con mayor facilidad cuándo, cuál y cómo emplear una u otra estrategia en una actividad de lectura, aspectos que resulta necesario considerar más allá del bajo nivel de inglés. Estos autores concluyen que los bajos niveles de proficiencia en cuanto a la lectura que tienen los estudiantes en español afectarán negativamente sus habilidades en el desarrollo de la lengua extranjera.

Samperio (2019) observa que varios de los estudiantes de un curso de

inglés en un centro de lenguas (Tijuana, México), tienen un nivel muy bajo en relación con otros estudiantes del mismo curso que si se encuentran al nivel esperado para este o incluso mayor. Luego, se realizó un contraste entre ambos, teniendo en cuenta las estrategias que usan para desarrollar los trabajos sobre comprensión lectora, y se obtuvo que, aunque se utilizaron estrategias similares, en cada grupo variaba su forma de uso y la frecuencia al emplearlas, los estudiantes de bajo nivel no utilizaban las estrategias adecuadas para desarrollar las actividades y no tenían la misma motivación que los estudiantes del otro grupo.

2.4 La instrucción explícita de estrategias cognitivas y metacognitivas

Los autores Lopera (2012); Madariaga, Martínez y Goñi (2010); Martínez y Esquivel (2017); Quiroga (2010); Soriano, Sánchez, Soriano, Nieves (2013) concuerdan en la necesidad de enseñar de manera explícita las estrategias para mejorar la comprensión lectora, específicamente las cognitivas y metacognitivas. Lopera (2012) presenta como se ve afectado el nivel de comprensión lectora de los estudiantes luego de haberles enseñado las estrategias, al aplicarlas los estudiantes muestran mayor autoconfianza lo cual incrementa su motivación, que les ayuda a querer mejorar su nivel de inglés y a ser conscientes sobre la lectura.

En la investigación de Madariaga, Martínez y Goñi (2010) también se observó una mejora en los niveles de comprensión de lectura, luego de haber impartido algunos tipos de estrategias como las estrategias de comprensión y metacompreensión a los estudiantes y hacerles un seguimiento donde se verificó el uso apropiado de estas, pero para este estudio los idiomas que se buscaba mejorar eran el español y el euskera. Una de las conclusiones a destacar a la que llegaron los investigadores fue que la instrucción tradicional, donde simplemente se tiene en cuenta la lectura de libros específicos y el desarrollo de actividades de los textos guía en el que se responde a preguntas literales sobre los textos, lo cual no ayuda a que los estudiantes progresen en el desarrollo de esta competencia.

Martínez y Esquivel (2017) identificaron el progreso del nivel de los estudiantes y de su motivación por la lectura, al momento de instruirse en estrategias metacognitivas reguladas por las TIC, las lecturas se les hacían menos complejas de entender y para ellos era menos aburrido trabajar con TIC, en el estudio se evidenció mayor efectividad en las respuestas por parte de los estudiantes, que antes de que aprendieran las estrategias.

Quiroga (2010) a partir de su estudio concluye que mediante la enseñanza y aplicación de las estrategias para la lectura los estudiantes mejoran sus habilidades de comprensión y son conscientes sobre la información que adquieren a partir del texto. También enuncia la necesidad de implementar una mayor cantidad de horas de clase de inglés para mejorar su proficiencia.

Soriano, Soriano, Sánchez y Nievas (2013) en su investigación ofrecen una serie de estrategias cognitivas con el fin de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, (hasta que estos puedan aplicarlas por sí mismos) este mejoramiento se evidenció en los resultados. Aquellos grupos que recibieron la instrucción en estrategias superaron a los demás grupos al momento de comprender la información de los textos, lo cual se demostró a través de tests, donde su rendimiento también fue superior al de los demás.

Conclusiones

Todas las investigaciones utilizadas tienen un enfoque cualitativo o mixto. Una característica común entre de los hallazgos que se realizaron con el objetivo de mejorar la competencia lectora de una segunda lengua, en casi todos los casos en el inglés, mediante el uso de estrategias de aprendizaje, debido a los bajos resultados presentados en pruebas estatales o en promedios escolares, a excepción de Madariaga, Martínez y Goñi (2010) donde se buscó mejorar esta competencia, pero en español y en euskera. Un hallazgo que es necesario resaltar es la influencia que tiene el nivel de proficiencia en la primera lengua para el desarrollo de la comprensión lectora de la segunda lengua, es decir que, si existen dificultades en las habilidades lingüísticas o en el nivel de dominio de la lengua española como lengua materna, estas se pueden transferir en el desarrollo de una o varias competencias en el inglés o la lengua meta. Esto lo

evidencian Echeverri y McNulty (2010), ya que, en algunos estudiantes, la efectividad en la aplicación de las estrategias propuestas para mejorar la comprensión lectora en inglés no fue la esperada debido a que algunos de ellos presentaban dificultades para realizar las actividades incluso en español.

López y Giraldo (2011) se basan en los siguientes autores (Cummins, 1979; Goldman, Reyes y Varnhagen 1984; Jiménez, García y Pearson, 1996; Kamhi-Stein, 2003) para explicar, como recién se mencionó, que el bajo nivel de dominio del español que tienen los colombianos afecta negativamente sus habilidades de lectura en una lengua extranjera.

Un dato interesante en la investigación realizada por Madariaga, Martínez y Goñi (2010) se resalta la capacitación docente, para que estos puedan, a partir de su conocimiento y experiencia con estas estrategias, impartirlas a sus estudiantes y así ellos acrecentar el desarrollo de su comprensión lectora, la autonomía y autorregulación. Por último, es importante mencionar que Blasco y Torres (2010) mencionan que, aunque se presenten altas cifras de fracaso escolar y existan dificultades de aprendizaje respecto al desarrollo de la comprensión lectora, son escasos los estudios donde se investigue sobre este tema.

Por último, es importante resaltar que Blasco y Torres (2010) enuncian en su investigación que aunque se presenten altas cifras de fracaso escolar y existan dificultades de aprendizaje respecto al desarrollo de la comprensión lectora, son escasos los estudios donde se investigue sobre este tema, así como lo mencionan otros autores años atrás como Anderson (2005) que dice que aunque es trascendental para profesores e investigadores del ámbito educativo indagar y producir acerca de estrategias para el aprendizaje de lenguas extranjeras, estas investigaciones son paradójicamente escasas.

3. MARCO CONCEPTUAL

Este proyecto de investigación está orientado en cinco conceptos clave: estrategias de aprendizaje (EA), competencia lectora, saber docente, inglés como segunda lengua y metodología de enseñanza del inglés. Cabe resaltar que de estos se pueden desprender subconceptos que ofrecen perspectivas de diversos autores en el campo de la pedagogía y la educación, de modo relacional y contextualizado, de la comprensión de la realidad educativa seleccionada. Asimismo, estos conceptos tienen elementos discursivos con otros campos del conocimiento, como la psicología, por nombrar.

En este orden, los siguientes conceptos ofrecen una diversidad de posturas teóricas que posibilitan identificar las similitudes y diferencias de estos. Cabe aclarar que el presente marco no es un constructo hipotético o especulativo sino una reelaboración conceptual.

3.1 Estrategias de aprendizaje (EA)

Este concepto está relacionado con la capacidad organizativa y técnica para aprender algo procesualmente para potenciar habilidades y destrezas de acuerdo con una intencionalidad específica; de allí que las estrategias de aprendizaje están en el orden técnico o táctico para la promoción de las facultades del aprendiz y, en concordancia con el interés de este trabajo, de competencias. Según Meza (2013) “son un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje entendido como capacidad desplegada en actuaciones desarrolladas a través de la práctica” (p.199).

Por ello, el desarrollo de la aprehensión de la información y la organización a través de EA le brindará al alumno oportunidades para acceder a las comprensiones y apropiaciones que van a ser útiles para relacionar saberes previos con el nuevo conocimiento que está adquiriendo (Pimienta, 2012); es decir, las EA buscan que el aprendiz sea consciente de los contenidos que adquiere de manera progresiva y estratégica. Dicho de otra manera, por Pimienta (2012) “Las EA contribuyen en la implementación y el desarrollo de competencias de los estudiantes, sea por el uso de conocimientos previos, para

organizar contenidos, que promueven la comprensión mediante la organización de la información” (p. 3), En este mismo orden Bustamante, Carmona y Rentería (2007) Orrego y Díaz (2010) consideran que las EA son secuencias y planes orientados hacia la consecución de unas metas de aprendizaje específicas, de allí que el docente o instructor planea y ejecuta procedimientos que tienen como objetivo que el alumno se apropie del contenido en función de la solución de problemas y demandas académicas.

Autores como Oxford (1990), Elosúa (1993), Monereo (1994), Valle, González, Cuevas y Fernández (1998), Pezoa y Labra (2000) y Orrego y Díaz (2010) hacen una clasificación de EA, registrado en la siguiente tabla (Tabla 2) que recopila la información más relevante sobre la clasificación de EA, incluido las definiciones sobre la mismas:

Tabla 2. Definición y clasificación de EA

Fuente	Definición de EA	Clasificación
Oxford (1990)	<ul style="list-style-type: none"> -Son pasos tomados por los estudiantes para mejorar sus propios aprendizajes. p.3 -Son pasos tomados por los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje. p.3 -Son herramientas para la participación y autodirigida, esencial para la competencia comunicativa. p.4 -Son acciones específicas implementadas por los estudiantes que contribuyen al logro de la competencia comunicativa y la autodirección del aprendizaje. p.4 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Estrategias directas -Estrategias de memoria -Estrategias cognitivas -Estrategias de compensación 2.Estrategias indirectas -Estrategias metacognitivas -Estrategias afectivas -Estrategias sociales
Elosúa (1993)	<ul style="list-style-type: none"> -La capacidad para aprender que permite conocer y buscar la información que necesitamos, en un momento dado, para resolver una tarea o solucionar un problema. p.1 -Es el plan de acción para lograr un conocimiento. p.4 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Estrategias cognitivas -De elaboración -De organización -De recuperación 2.Estrategias metacognitivas -De planificación

Fuente	Definición de EA	Clasificación
	-Es el procesamiento de la información, en la adquisición, elaboración, retención, recuperación y utilización de conocimientos, en la toma de decisiones y en la solución de problemas. p.4	-De supervisión -De evaluación 3.Estrategias motivacionales
Monereo (1994)	Procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción de aprendizaje. p.11-12	1.Estrategias de repetición 2. Estrategias de gestión -Elaboración -Organización -Clasificación -Comparación 3. Estrategias de control -Planificación -Supervisión -Evaluación
Valle, González, Cuevas y Fernández (1998)	Secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otra, tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir. p.56	1. Estrategias cognitivas 2.Estrategias metacognitivas 3. Estrategias de manejo de recursos
Pezoa y Labra (2000)	Acciones y/o actividades de un proceso que apuntan consciente e intencionadamente al logro de ciertos objetivos manifiestos. p.13	1. Estrategias de ensayo 2. Estrategias de elaboración 3.Estrategias de organización 4. Estrategias de revisión y supervisión 5.Estrategias efectivas y motivacionales
Orrego y Díaz (2010)	-Estrategias que movilizan procesos intelectuales básicos como: observar, comparar, ordenar, clasificar, como de orden superior tales como:	1.Estrategias directas -Estrategias de memoria -Estrategias cognitivas -Estrategias compensatorias

Fuente	Definición de EA	Clasificación
	análisis, síntesis, crítica, argumentación, reflexión, creatividad e imaginación. p.110 -Es un proceso del docente y estudiante que se da gracias a la interacción, la participación, el conocimiento previo, el desarrollo de habilidades cognitivas, el aprendizaje de nueva información y la motivación para aprender. p.110	2. Estrategias indirectas -Estrategias metacognitivas -Estrategias afectivas -Estrategias sociales

Fuente: Elaboración propia

De la información suministrada en la tabla 2 se hallan dos aportes valiosos de las definiciones y clasificación de EA a considerar: primero, las EA son metodologías, orientaciones y dinámicas que favorecen las capacidades intelectuales y desarrollo del pensamiento del estudiante (Valle, 1998; Orrego y Díaz, 2010), y segundo son las acciones cognitivas y metacognitivas en función de la optimización de los procesos de aprendizaje (Oxford, 1990; Monereo, Pezoa y Labra, 2000; López, Insignares, Rodríguez, 2011).

Otros aspecto valioso a destacar en las investigaciones sobre EA son los aportes significativos realizados por Oxford (1990) basados en elementos de la psicología cognitiva de Rubin (1975) y lingüística aplicada de O'Malley y Chamot (1985) para elaborar una postura de pensamiento centrado en EA a partir del modelo cognitivo-humanista, que tiene como objetivo el desarrollo de dos competencias: la "competencia comunicativa" (p.9) entendido como el desarrollo de habilidades comunicativas en contexto, y la "competencia estratégica" (p.15) que trata del fomento al pensamiento planificado, consciente y flexible, en consecución del dominio exitoso de la lengua.

En este orden, los estudios de Oxford (1990) acerca de EA la convierten en punto de referencia en el tema, ya que esta autora presenta la primera clasificación que sirve como punto de referencia para las posteriores investigaciones de esta índole y que siguen vigentes, tal como se observa en la

tabla 2. Así, la clasificación o sistematización de EA, que no es un listado de estrategias en sí, esboza a grandes rasgos la sistematización y utilidad de las estrategias directas e indirectas:

1. Estrategias directas: relacionadas con el proceso de selección, organización, elaboración y memorización de la información. Las estrategias directas son de orden mnemotécnico, que son útiles para entender y comprender nueva información de manera gradual (p. 43). Este grupo de estrategias se dividen en estrategias de memoria, estrategias cognitivas y estrategias de compensación.

a. Estrategias de memoria: estrategias que fomentan la asociación e inferencia de imágenes, sonidos y palabras, más la recepción y distinción de estas (p.38).

b. Estrategias cognitivas: estrategias que se enfatizan en el análisis y lógica. Al igual se enfatizan en la creación de estructuras de pensamiento a partir del el razonamiento deductivo y aprehensión de los conocimientos adquiridos. (p.44).

c. Estrategias de compensación: estrategias que aprovechan el conocimiento inferencial y analógico más la expresión corporal para desarrollar de manera eficiente las habilidades comunicativas (p.49).

2. Estrategias indirectas: ayudan a regular la concentración en el ejercicio de planear y evaluar el progreso de aprendizaje hacia el mejoramiento de la competencia comunicativa (p.136). Relacionadas con el proceso de pensamiento crítico del aprendiz en actos de comprensión y análisis de información, suma de la relación entre adquisición y aplicación de lo aprendido. Estas se agrupan en estrategias metacognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales.

a. Estrategias metacognitivas: promueven la planeación, automonitoreo y autoevaluación del proceso de aprendizaje. (p.137)

b. Estrategias afectivas: promueven y desarrollan la autoconfianza y la automotivación para desarrollar de manera activa los aprendizajes

adquiridos o gradualmente adquiridos (p.141).

- c. Estrategias sociales: son aquellas que brindan confianza e interacción y trabajo colaborativo, en consecución del mejoramiento de las habilidades comunicativas (p. 145).

Retomando lo anterior, las EA incluyen procedimientos y finalidades, sea en el orden de la enseñanza o el aprendizaje, y cuyo propósito es alcanzar resultados, de manera planeada, útil y eficaz (Oxford, 1990). De igual manera la clasificación de EA favorece al docente y al estudiante al momento de seleccionar y ejecutar determinadas estrategias para realizar determinadas acciones de aprendizaje, entendidos como secuencias de enseñanza o secuencias de aprendizaje (Monereo, 1994; Parra, 2003).

Vale tener presentes las definiciones anteriormente usadas sobre EA, ya que estas se diferencian de estrategias de enseñanza (EE) en cuanto a su uso y finalidad de esta (Parra, 2003; Monereo, Pozo y Castelló, 2001), por ende, hace que el docente tenga una apropiación parcial o total sobre lo propósitos de uso de estas, esbozado en autores como Elosúa (1993), Monereo (1994), Monereo, Pozo y Castelló (2001), y Torre (2002). Cabe resaltar que algunos manuales, monografías, tesis de Maestría sobre el tema enuncian la forma en cómo se nombra las EE y EA: que son de manera separada o en conjunto (EA-EE, EE/EA, EA para la enseñanza, entre otras formas de enunciación), es por esto que autores como Oxford (1990), Monereo (1994), Valle, González, Cuevas y Fernández (1998), Parra (2003), Badillo, Díaz, Sepúlveda, Maureira y Lara (2015) ofrecen unas claridades sobre estos conceptos en cuestión.

En la siguiente tabla comparativa (tabla 3) se presenta una serie de autores que ofrecen en sus textos las definiciones y diferencias entre EA y EE, entre ellos se destaca Díaz y Hernández (2002), Parra (2003), Instituto Carlos Pereyra (2012) y Badillo et al (2015). De estos seleccionados se registra las definiciones más relevantes de estrategias de aprendizaje y de enseñanza.

Tabla 3. Cuadro comparativo de definiciones entre EA y EE

Autor (es)	Estrategias de aprendizaje (EA)	Estrategias de enseñanza (EE)
Díaz y Hernández (2002)	Son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea de manera consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas. p. 234	Son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos. p.141.
Parra (2003)	1. Son actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte del estudiante. p.9 2. Son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado de una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas, es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades. p.9	Los procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos implican actividades conscientes y orientadas a un fin. p.8
Instituto Carlos Pereyra (2012)	Es un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. p.6	Aquellas acciones que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo en los alumnos. p.7
Badillo et al (2015)	Son un conjunto de procedimientos que utiliza un estudiante de forma consciente, controlada e intencional. Estos procedimientos, flexibles en su gran mayoría, permiten al estudiante aprender significativamente y solucionar problemas. p.6	Corresponden al conjunto articulado de acciones que el docente determina para él y para sus estudiantes, con el fin de conseguir que estos últimos alcancen un determinado resultado de aprendizaje. p.5

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, las EE están enfocadas en las acciones que el docente hace en pro del aprendizaje del estudiante, mientras que las EA son aquellas que el aprendiz usa para la aprehensión de un saber y adquisición de unos conocimientos específicos. La diferencia radica en la naturaleza de la estrategia

a utilizar y la intencionalidad que se tiene al implementar por parte del sujeto que aprende.

Hay que agregar que la construcción conceptual *aprender a aprender* se relaciona con el concepto de EA en cuanto al aporte del aprendizaje autorregulado, consciente y autónomo para retomar los saberes vistos, y usarlo(s) de manera estratégica y eficiente para el desarrollo de las facultades mentales y la adquisición de aprendizajes significativos.

Entonces este constructo se entiende como la capacidad de aprender de manera autónoma, tomando conciencia de las propias capacidades intelectuales más el uso de estrategias adecuadas para desarrollarlas en el proceso de aprendizaje (Mastro, 2000). De allí que aprender a aprender sea una acción del pensamiento en la que subyace la motivación, la confianza en sí mismo, la autoevaluación, autocomprensión del proceso de aprendizaje y formación para la autonomía (Mastro, 2000). Además, tiene como finalidad el aprendizaje autorregulado que, en palabras de Fasce (2007) “el desarrollo del aprendizaje superficial, profundo y estratégico” que combina la memorización (aprendizaje superficial), análisis crítico (aprendizaje profundo) y vínculo organización-desempeño (aprendizaje estratégico)” (p.7).

Del mismo modo, aprender a aprender potencia facultades mentales como: percepción, pensamiento, memoria, imaginación y voluntad (Schunk, 2012), precisamente en actos del lenguaje (externalización del conocimiento) y la capacidad de abstracción (internalización del conocimiento), evidenciados en el aprendizaje para la experiencia y la relación del contenido con el aprendizaje contextualizado (López et al, 2011) que en el orden de la metacognición se relaciona con el control y criticidad del conocimiento adquirido y le permite al aprendiz tomar conciencia de la forma de aprender, de manera concreta en la planificación, control y evaluación de saberes y conocimientos, potenciado en el funcionamiento cognitivo del individuo (Schunk, 2012).

3.2 Competencia lectora

La definición de competencia lectora está relacionada con otros conceptos como competencia y competencia comunicativa. La primera se refiere

a la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en recursos psicosociales, entre ellas las destrezas, habilidades y actitudes en un contexto en particular; mientras que competencia comunicativa refiere a la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética y semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (OCDE, 2006).

En esta lógica, la relación entre competencia y competencia comunicativa tiene como elemento en común el dominio del lenguaje en un contexto definido, de manera concreta, en habilidades comunicativas específicas tales como escucha, habla, lectura y escritura (OCDE, 2006). Citando a Vaca, Aguilar, Gutiérrez, Cano y Bustamante (2015) la definición de competencia tiene una denotación más amplia en términos de alcances del aprendizaje en contexto: “La integración estratégica y práctica que configura saber (conocimiento) saber-hacer (habilidad, esquema), situación (familia de situaciones, tarea, problema), movilización de recursos (sinergia, uso, aplicación, realización), representación y desarrollo de la competencia (aprendizaje)” (p. 29).

Así, el concepto de competencia lectora hace alusión al desarrollo del pensamiento a través del acto de lectura, de manera concreta, en la capacidad de utilizar, analizar y comprender textos escritos, como lo textos continuos y discontinuos, además incluye dentro del desarrollo de la competencia lectora el ejercicio de comprensión lectora en contexto y análisis del discurso textual, en clave de relación de aprendizaje sujeto-texto-contexto que conlleva a un aprendizaje profundo y situacional que trascienda la lectura literal, de tipo instruccional (OCDE, 2018).

Conviene aclarar que la comprensión lectora es un tipo de ejercicio de análisis de textos y como acto de codificación de estos, mientras que la competencia lectora desarrolla sus destrezas y habilidades de lectura crítica en una acción permanente de contextualización (Jiménez-Pérez, 2014; OCDE

2018). Por ende, la competencia lectora es la capacidad de leer y comprender adecuadamente textos en el escenario que lo demande.

3.3 Saber docente

Este concepto, en un sentido estricto, se define como el conocimiento o conjunto de conocimientos puestos en práctica por parte del docente (Zambrano, 2019), al igual el saber docente, en una definición más detallada, se entiende como el vínculo entre conocimiento teórico, entendido como experticia o dominio de un discurso específico, y saber práctico del docente, en el que se hallan metodologías, métodos, estrategias y secuencias didácticas puestas en uso en el aula de clase o en un contexto educativo particular (Zambrano, 2005). También este concepto se entiende como la capacidad que tiene el docente para dominar de un tema, un discurso, un saber o un conjunto de saberes pertenecientes al ámbito educativo (Delval, 2013).

Retomando lo anterior, las palabras conocimiento y saber son palabras frecuentemente usadas en las definiciones de saber docente, de allí que la definición de uno y otro va a ofrecer mayores comprensiones conceptuales sobre el constructo conceptual a tratar. Cabe anotar que si bien los conceptos previamente enunciados son definidos en otras disciplinas de las ciencias humanas como la filosofía, antropología, sociología y psicología las precisiones conceptuales son tomadas de textos pertenecientes a la educación y la pedagogía, que retoman algunos elementos discursivos de las disciplinas mencionadas anteriormente.

Sarmiento (2010) define el concepto conocer como un “conjunto de experiencias que van construyendo un objeto en el sentido de ir integrando una unidad a partir de los datos parciales que se van obteniendo” (p.88). De este modo el autor concibe el acto de conocer como un “atributo de la naturaleza racional del ser humano que aprende a elaborar asociaciones y juicios de pensamiento por medio del lenguaje” (p.89). Igualmente, Delval (2013) delimita el concepto de conocimiento como el “arma principal de la que dispone el hombre para controlar la naturaleza y sobrevivir” (p. 44), que hace alusión a la capacidad adaptativa del hombre para anticipar lo que va a suceder, con el poder de prever

el curso de las cosas, y actuar sobre ellas de un modo inteligente. Este mismo autor concibe el conocimiento como producto de la “actividad social que se produce, se mantiene y se difunde en los intercambios con los otros” (p.44), en otras palabras: el conocimiento es una construcción social que tiene como meta adquirir aprendizajes a través de la cooperación e intercambio de experiencias.

Por otro lado, Sarmiento (2010) también define el concepto saber como el “conocimiento práctico desde una experiencia, el contacto directo con la realidad” (p. 91) que en otras palabras se define como el conocimiento del sujeto a partir de los saberes previos que se configuran con los nuevos. Además, este autor entiende la “acción de conocer” (p.92) como un “acto de relación intrínseca entre memoria, aprendizaje y experiencia” (p.92). Zambrano (2019) define el saber cómo “conocimientos adquiridos” (p.77) de una persona que adquiere información y lo utiliza de manera consciente en su cotidianidad, de allí que saber algo se fundamenta en el grado de experticia en un conocimiento y la praxis que se le da a la misma. Otro aporte de este autor al referirse de la naturaleza del saber humano, en términos epistemológicos, “es la representación del ser humano con el mundo, los otros y sobre sí mismo” (p.78) que se entiende como una conjugación del saber teórico, práctico y teórico-práctico en función de interactuar con otros conocimientos y representaciones sociales.

De las anteriores afirmaciones es posible hacer una distinción entre conocer y saber: la primera se ubica en el acto racional de captar, discernir y expresar las comprensiones y fenómenos de la realidad que lo rodea (Sarmiento, 2010), que se ubica en el ámbito del saber-saber, mientras que el segundo concepto se enmarca en la capacidad de aprehensión y adquisición de conocimientos, que es reflejado en el grado de experticia y comprensiones de una realidad específica (Delval, 2013; Zambrano, 2019), que conjuga saber-saber con el saber-hacer (Sarmiento, 2010).

Entonces, el concepto saber-docente se comprende como el conjunto de conocimientos adquiridos, entendido como saber-saber, por parte del docente a partir de conocimientos teóricos y prácticos que aportan en la realidad educativa a la que pertenece (Olmedo, 2012), reflejado en el discurso y acciones formativas

que implementa dentro del aula de clases (Díaz, 2006; Olmedo, 2012). De este modo, el docente requiere de unos saberes necesarios que demuestran el grado de experticia en su profesión, al igual que el uso y aplicación de esta en su quehacer como educador, estos saberes son: saber pedagógico (Díaz, 2012; Lenis, 2017; Zambrano, 2019), saber didáctico (Lenis, 2017; Zambrano, 2019) y saber disciplinar (Zambrano, 2006; Zambrano, 2019).

Se entiende como saber pedagógico como el saber del discurso de la profesión docente, en palabras de Díaz (2012): “conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes como valores, ideologías, actitudes y prácticas, es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural” (p.95). También el saber docente se concibe como prácticas de enseñanza y la capacidad de incorporar en esas prácticas las orientaciones del discurso docente, en palabras de Lenis (2017): “una apropiación introspectiva del maestro, un proceso que el maestro decodifica, construye y condiciona desde sus experiencias académicas, sociales, políticas y de vida llevadas al aula de clases” (p.2). Zambrano (2019) identifica el saber docente como el discurso, pensamiento y praxis del pedagogo, que narra la acción pedagógica en función de transformar prácticas del docente en el contexto escolar.

Por saber didáctico se entiende como el uso y optimización de estrategias, recursos, contenidos y orientaciones que faciliten el desarrollo de la cognición, interacción y desarrollo del talento humano en los estudiantes (Lenis, 2017), además el saber didáctico incluye la capacidad metodológica y técnica del docente al momento de orientar procesos de aprendizaje. Zambrano (2019) elabora una reflexión en torno al rol del docente en la construcción de pensamiento didáctico en la escuela que pone en relación la práctica-teoría como elemento clave en el acto educativo, lo que traduce que el docente despliega saberes y metodologías que conducen a la práctica y la reflexión las prácticas implementadas de manera consciente en el contexto escolar. Para terminar el saber disciplinar es el dominio y/o experticia en un conjunto de conocimientos y competencias pertenecientes a un saber académico-disciplinar, en palabras de Zambrano (2006): “es la forma como el profesor es capaz de volver sobre lo que conoce, lo que domina del conocimiento que produce la disciplina donde ha sido

formado” (p.227), que es evidenciado en el dominio de contenidos, uso de metodologías e implementación de didácticas pertenecientes a una naturaleza disciplinar específica (Zambrano, 2019).

A modo de cierre, el ser docente tiene tres componentes valiosos que componen su accionar en la realidad educativa: saber pedagógico, didáctico y disciplinar, que en el siguiente apartado es ampliado desde el inglés como segunda lengua, al igual que una comprensión general de las metodologías de enseñanza del inglés como segunda lengua.

3.4 Enseñanza del inglés como segunda lengua

Este concepto se asocia con otros dos: enseñanza del inglés e inglés como segunda lengua. El primero está en el orden de lo curricular y procedimental de la enseñanza del inglés (Acosta y González, 2007; Beghadid, 2008; Campo, Florez y Medrano, 2009; Muñoz, 2010, Carvajal, 2013; Branda, 2018), mientras que el segundo hace referencia a las políticas y normativas que direccionan la enseñanza del inglés en un sistema o contexto educativo específico (MEN, 2006 y 2014; Angarita, y Arias, 2010; Fandiño y Bermúdez, 2012; Lugo, 2012).

De acuerdo con Carvajal-Portuguez (2013) la enseñanza de inglés se relaciona con métodos y enfoques que favorecen la adquisición del inglés como segunda lengua en el currículo operacional, de manera específica en acciones de aprendizaje que fomentan el desarrollo de habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura y escritura), a través de la instrucción y propuestas didácticas que impulsen el aprendizaje del idioma y las posibilidades de su uso. En esta misma línea, Campo, A., Flórez, E., y Medrano, A. (2009) presentan la enseñanza del inglés como el uso estratégico de métodos y enfoques para la adquisición progresiva de una segunda lengua, cuyo objetivo es alcanzar el nivel adecuado del desarrollo de las habilidades y destrezas para el dominio del inglés, de allí que la labor del docente radica en la implementación instrumentos de evaluación es clave para que el estudiante pueda dar respuesta significativa al aprendizaje.

Otro aporte al concepto de enseñanza lo presenta Beghadid (2008), en tanto la generación de propuestas metodológicas para la enseñanza del inglés,

y consiste en la implementación del enfoque comunicativo como nuevo paradigma metodológico de la enseñanza y aprendizaje de idiomas, que integra aspectos formales y comunicativos de la lengua en una dimensión afectiva, social e intercultural para una mayor adquisición de una segunda lengua. Además, autores como Acosta y González (2007), Dolz, Gagnon y Mosquera (2009), Muñoz (2010) y Branda (2018) comparten sobre los elementos pedagógicos de la enseñanza de inglés como segunda lengua como el currículo centrado en competencias, orientación metodológica, intencionalidad formativa, diseño y ejecución de actividades y evaluación, uso de materiales y recursos didácticos, unidad didáctica o coherencia entre el diseño y aplicación de contenidos.

De acuerdo con el MEN (2006) se hace una distinción conceptual y finalidad de uso entre una segunda lengua y lengua extranjera, en el marco de la presentación de la Guía N° 22, que contiene los elementos básicos de competencias en lenguas extranjeras, de manera específica con la lengua inglesa como lengua universal. Retomando esto, se expresa de manera explícita la definición de segunda lengua como término clave del PNB (2004):

Segunda lengua es aquella que resulta imprescindible para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o la que se requiere para la comunicación entre los ciudadanos de un país. Generalmente se adquiere por necesidad en la calle, en la vida diaria, por razones de trabajo o debido a la permanencia en un país extranjero (p. 5).

Este se diferencia del concepto lengua extranjera:

Lengua extranjera es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados (p. 5).

Retomando lo anterior, la diferencia entre el aprendizaje de una segunda lengua y lengua extranjera radica en el uso de la lengua en un ambiente específico (formal o informal) y donde se usa o se aprende, de allí que segunda

lengua se aprenda en actividades cotidianas mientras que la lengua extranjera suele ser aprendida en un ambiente educativo determinado, donde la persona está en contacto durante períodos cortos y controlados (Fandiño y Bermúdez 2016). De allí que la propuesta actual educativa del MEN sobre enseñanza de idiomas busca, en términos de calidad y el mejoramiento de la enseñanza del inglés, fortalecer los niveles de desempeño del inglés como segunda lengua en los años próximos.

Maturana (2011) presenta la panorámica del inglés como segunda lengua en Colombia en tiempos del PNB y los alcances que tienen en el sistema educativo colombiano para el año 2019. Esta autora expone los factores que afectan la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua como son el contexto pedagógico, las orientaciones metodológicas sobre la competencia comunicativa, el efecto de la lengua materna, las EA y EE. En esta misma línea, Fandiño, Bermúdez y Lugo (2012) aportan comprensiones del inglés como segunda lengua en tiempos del PNB en términos del aprendizaje y adquisición de una segunda lengua a través del aspecto intercultural (a través del uso del enfoque interlenguaje o bilingüismo simultáneo o diferido) que concrete el fortalecimiento del sentido de comunidad bilingüe y que conlleve el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural, que constituya una experiencia de aprendizaje significativo de una segunda lengua (Fandiño, Y. et al. 2012).

En suma, las iniciativas gubernamentales para la enseñanza del inglés en Colombia como Programa Nacional de Bilingüismo 2010-2014, Colombia bilingüe 2014-2018, Visión Colombia 2019 y Programa Nacional de Inglés 2015-2025 ofrecen diversas definiciones y finalidades de la enseñanza del inglés como lengua extranjera e inglés como segunda lengua, en términos del mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés; pero, igual de importante es la relación de metodologías de enseñanza con los objetivos de los programas o lineamientos de enseñanza del inglés, pues las primeras varían a partir de estos últimos.

Para concluir, la enseñanza del inglés incluye diferentes componentes a la hora del mejoramiento de la competencia comunicativa en lengua inglesa

(Beltrán, 2017), estos son: las políticas educativas nacionales, el currículo institucional, la cualificación docente, el rol del estudiante y las metodologías implementadas en clase, de estos el docente, en su saber pedagógico y específico tiene un papel valioso al momento de instruir y orientar hacia el mejoramiento de las habilidades comunicativas y el fortalecimiento de los mismas en sus estudiantes (Juan y García, 2012), de allí que el siguiente constructo conceptual presente algunas consideraciones al momento implementar determinadas metodologías de enseñanza en inglés como lengua extranjera.

3.5 Metodología de enseñanza del inglés

Este concepto está relacionado con EA en cuanto a la capacidad estratégica del docente de su saber pedagógico y disciplinar en las prácticas cotidianas en el aula de clase. Además, se asocia con metodologías de enseñanza de inglés como segunda lengua ya que está enunciado en el transcurso del proyecto de investigación, lo cual hace que en este apartado se presente una serie de comprensiones que van a dar una mayor precisión conceptual al presente proyecto.

Entonces, para tener orden en este constructo conceptual primero se va a dar una distinción de este concepto con el de método y estrategia, evidenciado de manera explícita en artículos y libros (Latorre y Seco, 2013; Aguilera, 2013; Batthianny, Cabrera, Alesina, et al 2011) y que contengan de manera relacional dos o tres conceptos de los anteriormente nombrados, sea de manera conjunta o diferenciada, ya que la intencionalidad del rastreo de este tipo documentos es conocer el dominio del saber que tienen los autores sobre estos conceptos, y luego de la distinción conceptual se procede a definir metodologías para la enseñanza del inglés como segunda lengua.

Latorre y Seco (2013) consideran que la aplicación de metodología, método y estrategias activas son factores clave para favorecer la capacidades y destrezas en el aprendizaje del estudiante, siendo el primero “un conjunto de criterios y decisiones que organizan de forma global la acción didáctica en el aula” (p. 16) que son útiles para el profesor en cuanto tipos de actividades,

secuenciación de contenidos, mientras que método está enfocado en el aprendizaje significativo del estudiante entendido como el “camino orientado para llegar a una meta, el camino que sigue el estudiante para desarrollar habilidades” (p.14), y por último, la estrategia se define como un “procedimiento heurístico que permite tomar decisiones en condiciones específicas” (p.15), en otras palabras: “es un conjunto finito de acciones no estrictamente secuenciadas que conllevan un cierto grado de libertad y cuya ejecución no garantiza la consecución de un resultado óptimo” (p.15).

De acuerdo con Aguilera (2011) expresa que existe poca criticidad entre el concepto método y metodología en el ámbito de la investigación en las Ciencias Sociales ya que argumenta que hay “falta de distinción entre ambos conceptos lo que ocasiona visiones equívocas que se traducen en confusión o insuficiencia al momento de reflexionar sobre su contenido y aplicación” (p.81), por ello expone la relación entre estos y los aportes que estos tienen en el ámbito investigativo, de este modo el método se concibe como la pericia para dominar el sistema de procedimientos usados o aplicados en el conocimiento teórico o aplicado, en otras palabras “trabajar de manera sistematizada, a fin de que el problema estudiado sea comprendido en su contexto, actores, procesos, tiempos y consecuencias” (p. 87), mientras que la metodología “es el estudio lógico de los métodos, lo cual implica el análisis de la lógica que los sustenta, el sentido de su efectividad, la cobertura de su eficacia, la fortaleza de sus planteamientos y la coherencia para producir conocimiento relevante” (p. 89).

Batthianny, Cabrera, Alesina et al (2011) destacan que la claridad de los conceptos método y metodología son importantes a la hora de la construcción del conocimiento científico por parte del científico. De este modo afirman que el método es concebido como “una serie de pasos que el investigador sigue en el proceso de producir conocimiento que consiste en una serie de operaciones, reglas y procedimientos fijados para alcanzar un determinado fin, que puede ser material o conceptual” (p.9), mientras que metodología se entiende como “procedimientos o métodos para la construcción de la evidencia empírica, apoyado en paradigmas” (p.10), y su función en la investigación es discutir los fundamentos epistemológicos del conocimiento que lleva a reflexionar acerca de

los métodos que son utilizados para “generar conocimiento científico y la repercusión de usar determinados procedimientos” (p.10).

Para resumir, el concepto metodología está en el plano de lo teórico de tipo técnico que incluye el soporte epistemológico (entendido desde la construcción teórica y enfoque de enseñanza) y el uso organizativo de las secuencias didácticas, que incluye planeación en cuanto al uso de tiempo y recursos y el concepto método está ligado en el plano de lo operativo, lo procedimental-pragmático con un propósito ejecutable (Ander-Egg, 2011).

También es importante agregar el constructo conceptual de metodología en inglés como segunda lengua ya que este aporta a una comprensión clara en cuanto a la contextualización de las orientaciones, procedimientos y acciones estratégicas que se aplican en las prácticas docentes, en este caso en el área del inglés. Entonces, al hablar de metodologías en inglés como segunda lengua o lengua extranjera se hace referencia a estrategias, implementaciones y secuencias de enseñanza por parte del docente para desarrollar la competencia comunicativa por medio de las habilidades lingüísticas (Consejo de Europa 2002; Beghadid, 2008; Arias, 2016; González, 2016; Beltrán, 2017). Además, las metodologías en inglés tienen una relación directa con la adquisición de una segunda lengua (Tamura, 2006; Rodríguez, 2016), pues la forma como se oriente estratégicamente los recursos y saberes a los estudiantes va a incidir positivamente en el aprendizaje progresivo de la lengua inglesa en los estudiantes (MEN, 2006; Orrego y Díaz, 2011; Piñeiro y Navarro 2014; Branda, 2018).

Documentos como *Lineamientos curriculares de la lengua inglesa* (MEN, 1996) ofrecen orientaciones, sugerencias y consideraciones en cuanto al uso metodologías útiles para la enseñanza del inglés como segunda lengua en el territorio colombiano. Este ofrece sugerencias metodológicas tales como: la metodología activa e interactiva, metodologías flexibles, metodologías en contenidos culturales y metodologías que valoran los factores afectivos (p.15-16), entonces al presentarse estas metodologías como propuestas curriculares en la lengua inglesa el MEN ofrece a los docentes de inglés en Colombia

diversas opciones teóricas y estratégicas para el desarrollo y favorecimiento del uso comunicativo del lenguaje en los alumnos (p.15), además de metodologías que optimicen los procesos de aprendizaje, como resultado esperado de los procesos de enseñanza (p.15).

De acuerdo con lo anterior, vale enunciar algunas metodologías de inglés como lengua extranjera ofrecidos por el MEN se enfatizan desde los enfoques humanístico y comunicativo de la enseñanza (p.17), en términos de adquisición/aprendizaje de una segunda lengua, como son:

1. Enseñanza comunicativa de las lenguas: privilegia el uso del lenguaje como elemento básico en la comunicación a través de la interacción. [...]
2. Respuesta física total (TPR: *total physical response*): su característica básica es la respuesta física a órdenes y este hecho permite a los estudiantes el movimiento continuo. Se hace énfasis en la actividad física como respuesta al mensaje lingüístico. [...]
3. Método natural: se hace énfasis en las fases del desarrollo lingüístico y en el uso de lenguaje comprensible. Respeta los ritmos y estilos personales de aprendizaje de los alumnos. [...]
4. Aprendizaje basado en tareas y proyectos: se hace énfasis en la libertad, igualdad y democracia en el salón de clases, tanto en la selección de temas y proyectos como en la organización, asignación y desarrollo de tareas. [...]
5. Enseñanza enfocada en el contenido académico: enfatiza la transferencia de conceptos que tiene el alumno en su lengua materna a la lengua extranjera. [...]
6. El lenguaje integral: las lecciones deben centrarse en el aprendiz y éste debe usarlas para entender, crear, descubrir y explorar el mundo que le rodea, construyendo de esa manera su aprendizaje (p.16-19).

En concordancia a lo anterior autores como Tamura (2006), Dincay (2010), y Branda (2018) presentan una serie de metodologías y métodos en la

enseñanza de la lengua inglesa hasta la actualidad, estos son:

- a) *Grammar-translation method*
- b) *Direct method*
- c) *Audio-lingual method*
- d) *Suggestopedia*
- e) *Natural method*
- f) *Total physical response (TPR)*
- g) *Direct method*
- h) *Bilingual method*
- i) *Silent way*
- j) *Community language learning*
- k) *Communicative language teaching*
- l) *Whole language, task-based learning (TBL)*
- m) *Content integrated learning (CLIL)*
- n) *Communicative method.*

Por otro lado, hay autores como Kumaravadivelu (2001) y Galante (2014) conciben sus posturas desde la *post-method era*, es decir la postura que no se ciñe a una metodología en particular, antes bien, se adaptan y aprovechan las metodologías de enseñanza existentes al contexto educativo específico sin estar vinculado a una método o metodología(s) convencional(es) de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

Igualmente, los enfoques de enseñanza son importantes al momento de hablar del concepto de metodología de enseñanza, por ello Cabrera (2014) asocia el concepto enfoque(s) como variable(s) metodológica(s) y énfasis de enseñanza de la lengua inglesa, en la que el docente aplica un modo estratégico y didáctico de la enseñanza, entre los cuales se destaca el enfoque tradicional, enfoque natural, enfoque estructural, enfoque comunicativo y el enfoque humanístico.

Cabe destacar que en la literatura rastreada sobre metodologías de enseñanza en inglés como segunda lengua (Galante, 2014; Branda, 2017) o lengua extranjera (MEN, 1996; Tamura, 2006; Dincay, 2010; Piñeiro y

Navarro,2014; González, 2016; Rodríguez, 2016; Arias- Castro-2016 y Beltrán, 2017) evidencian que no hay prácticas uniformes en cuanto al uso de metodologías en una segunda lengua en un país o región determinada, pues estas varían según el docente y su percepción para ejecutar las mismas en la práctica, por ello es importante destacar algunas variables de esas prácticas, retomando algunos elementos clave del marco conceptual como: apropiación del saber docente (entendido como saber pedagógico y saber específico), enfoque pedagógico (entendido como método o métodos de enseñanza), adaptación de contenidos y recursos didácticos en el aula de clase, entendido como estrategias de enseñanza, además de la capacidad estratégica para incentivar el aprendizaje de manera consciente, crítica y organizada, entendido como estrategias de aprendizaje.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado se encuentran los procedimientos metodológicos por los que la investigación ha optado. Con las elecciones aquí diligenciadas da respuesta a los objetivos planteados y, al mismo tiempo, poder plantear una posible propuesta de intervención futura.

4.1 Método, población y muestra

La investigación se basa en el paradigma cualitativo; más específicamente, es un estudio de caso, pues busca identificar elementos concisos sobre la realidad educativa y pedagógica en la I.E La Sierra en torno a las EA para el desarrollo de la competencia lectora en inglés como segunda lengua. Díaz, Mendoza y Porras (2011) aseguran que este método puede contribuir a identificar las características esenciales del problema a investigar.

En los documentos rectores de la I.E. La Sierra no se halla información relacionada con las estrategias de aprendizaje; empero, se puede evidenciar que hay una situación por mejorar en relación con la competencia lectora pues, según las bases de datos de ICFES (2017 y 2018), esta no ha superado el umbral del 50% en cuanto a la sección de lectura crítica. La I.E La Sierra ha obtenido puntajes de 49,7 (de 100) y 49,8 (de 100) en 2017 y 2018 respectivamente. Además, en lo que respecta a su desempeño en inglés, solo consiguió un promedio de 44,2 (de 100) y de 45,2 (de 100) en los mismos años. De acuerdo con rectoría, en la institución, en relación con el área de inglés, se ve una intensidad horaria semanal de cuatro horas en bachillerato y dos en primaria.

La población la conforman los ocho profesores de inglés de la I.E. La Sierra. El tipo de muestreo es de tipo no probabilístico, ya que todos los miembros cumplen con la única condición planteada por la investigación: ser maestros de inglés en esta institución. Sin embargo, los maestros son seleccionados por orientación de la rectoría de la institución, argumentando que estos son los mejor capacitados en el área. Finalmente, se configura la muestra con cuatro maestros en el campo de primaria y dos en bachillerato.

Estos sujetos fueron escogidos de esta manera con el objetivo de hacer

un análisis que pueda brindar una perspectiva de lo que se trabaja en la institución, en todos sus niveles educativos, en términos de EA para el desarrollo de la competencia lectora.

4.2 Categorías

Las categorías que sirven de base para el análisis de los resultados se seleccionan con el objetivo de extraer la mayor cantidad de información relacionada con las EA en el desarrollo de la competencia lectora en inglés como segunda lengua, estas son: estrategias de aprendizaje desde la acción docente y el saber del docente acerca de estrategias de aprendizaje.

De esta manera, la información proviene del discurso del docente; es decir, la información que este puede proveer directamente desde lo que sabe y lo que ha vivido. Además, la investigación reconoce que hay saberes tácitos en las experiencias que el profesor pueda relatar, por tanto, también se tienen en cuenta estos enunciados con el fin de recolectar los conocimientos que el sujeto tenga y que, tal vez, no sepa enunciar.

4.2.1 Estrategias de aprendizaje desde la acción docente

Esta categoría busca obtener datos correspondientes a la información que el docente hace llegar a sus estudiantes en relación con las EA; es decir, se espera saber de qué maneras se les da a los alumnos el conocimiento sobre estas. Así, se prestará mayor importancia a las experiencias del profesor que contengan explicaciones para sus estudiantes, ejemplos, guías de trabajo, actividades, charlas o cualquier otra acción de aprendizaje que el maestro relate, pues, a partir de estas, se pueden clasificar las distintas EA que los maestros ponen a disposición de los estudiantes.

Al mismo tiempo, se espera saber con qué intenciones los maestros asignan y seleccionan las tareas o actividades para los alumnos. Además, es importante resaltar que esta categoría busca responder a la pregunta por las metodologías que usan los maestros a la hora de dar a conocer las EA desde la práctica docente en aras del desarrollo de la competencia lectora en inglés como segunda lengua.

4.2.2 El saber del docente acerca de las EA y la competencia lectora

Aquí se integra lo mencionado en el párrafo anterior con el saber que el maestro posee, conceptualmente hablando, es decir, se busca identificar lo que el maestro sabe sobre las EA y la competencia lectora en inglés como segunda lengua. En otras palabras, esta categoría se pregunta por el manejo de los conceptos mencionados y su repercusión en las planeaciones a desarrollar en las aulas.

Las evidencias en el campo que permitirán encontrar esta información se hallan en el discurso del maestro cuando habla acerca de la planeación, evaluación, actividades alternativas y experiencias que den cuenta de su saber pedagógico, disciplinar y didáctico en términos de desarrollo de la competencia lectora en inglés como segunda lengua, a partir de las EA.

4.3 Instrumentos de investigación

Para esta investigación, la técnica seleccionada es la entrevista semiestructurada ya que, a partir de esta se pueden extraer, desde el discurso, los conocimientos o las concepciones que tienen los maestros de los temas tratados en este trabajo (Anexo A – Instrumento: guion de entrevista) y también, mediante el análisis de los resultados a realizar que ayudará a identificar las claridades de los maestros desde lo conceptual y lo experiencial. Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) mencionan que este tipo de entrevista brinda mayor flexibilidad y adaptabilidad de los entrevistados al tema, la posibilidad de evitar o aclarar ambigüedades o malentendidos. La característica que hace que este instrumento sea más viable que los demás tipos de entrevista es que la opción de hacer preguntas emergentes puede evitar que los entrevistados hagan digresiones innecesarias y puede ayudar a enfocar el discurso hacia el tipo de conocimiento o información que se espera conseguir.

Antes de entrar al campo de la I.E. La Sierra se realizó una prueba piloto con dos docentes de inglés en ejercicio de otras instituciones en condiciones similares a las mencionadas en el muestreo, además, a dos pares académicos que pudiesen orientar mejor el orden y planteamiento de las preguntas; para así, saber si estas últimas, efectivamente, conducían a obtener la información que la

investigación busca.

4.4 Análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos, obtenidos con el instrumento seleccionado, se recurre a la técnica del análisis cualitativo de los contenidos puesto que, según Cáceres (2003), este brinda la posibilidad de trascender el ámbito léxico-gramático y llega a preguntarse por los aspectos conceptuales y epistemológicos que contienen los enunciados. De esta manera, la investigación puede acceder de manera más minuciosa y detallada a la información para poder desglosar y describir qué tanto saben los docentes acerca de EA en el desarrollo de la competencia lectora en inglés como segunda lengua.

La síntesis de los datos recolectados se realiza a partir del diseño de una matriz (tabla 4) que tiene como objetivo recolectar información suministrada por los sujetos de la investigación, los temas en los que se centran o hacen alusión de manera reiterada, los conceptos que se pueden evidenciar en su discurso que estén relacionados con la temática, la pertinencia de las respuestas en términos de las preguntas, las ambigüedades o vacíos conceptuales, las comprensiones conceptuales y un último apartado para realizar el análisis del conglomerado de todas las demás.

Tabla 4. Matriz de análisis

Sujeto	Preguntas de la entrevista	Respuestas textuales	Vacíos /claridades conceptuales	Comentarios

Fuente: Elaboración propia

5. RESULTADOS

Aquí se presentan los resultados del análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo. Se exponen las creencias, nociones y saberes (tangibles o latentes) que tienen los docentes de la I.E La Sierra acerca de EA en el desarrollo de la competencia lectora en inglés y las metodologías que usan para llevarlas a las clases. Se toman en la cuenta los temas recurrentes para dar respuesta a la pregunta por cómo los profesores llevan EA a los salones de clase.

Los maestros que fueron sujetos de esta investigación, como se mencionó anteriormente, fueron dos del campo de básica secundaria y cuatro del campo de primaria. Con el objetivo de proteger sus identidades, se enuncian como P1, P2, P3, P4, P5 y P6 sin ningún orden específico en relación con el nivel académico en el que enseñan.

5.1 Las EA en la acción docente

En la I.E La Sierra se realizan esfuerzos desde lo pedagógico y lo didáctico para fortalecer los procesos de adquisición del inglés como lengua extranjera y no como segunda lengua, esto se evidencia en las actividades e instrucciones que los maestros asignan a sus educandos. Estas se enfocan en la memorización de comandos específicos y estructuras gramaticales simples, dejando de lado, en gran parte, las habilidades comunicativas para la comprensión y producción, es decir, escucha y lectura y habla y escritura, respectivamente. Esto último, en contraste con lo propuesto en los *Lineamientos curriculares de idiomas extranjeros: inglés* (1996), se interpreta como un proceso incompleto de enseñanza que limita la adquisición de la lengua puesto que solo apunta al fortalecimiento de la “competencia gramatical” (MEN, 1996. p.11); es decir, se dejan de lado las competencias textual, ilocutiva y sociolingüística.

En relación con lo último, los maestros justifican sus elecciones para enseñar la lengua inglesa, los cuales reconocen que el nivel de inglés en los estudiantes es bajo, a saber:

Los maestros P1, P2, P4, P5 y P6 coinciden en que el nivel de inglés en los estudiantes es muy bajo, sólo P3 no lo mencionó de manera directa. Sin embargo, este sujeto hizo hincapié en la participación como un elemento clave

en la evaluación del desarrollo del nivel de inglés y, a la vez, menciona que sus estudiantes se cohiben a la hora de responder alguna pregunta o al realizar cualquier tipo de interacción; por tanto, se infiere que P3, a partir del elemento de evaluación del nivel de inglés que presenta, también considera que es necesario trabajar en el mejoramiento de las habilidades lingüísticas de los alumnos.

Uno de los elementos a destacar en relación con esta tendencia es que los seis maestros hicieron alusión a distintas situaciones dentro del contexto que, según ellos, son la razón por la cual es bajo nivel de inglés en la institución. El factor más mencionado fue, la carencia de una necesidad para aprender el idioma; por ejemplo, P1 dice:

Sería lo ideal que uno hablara toda la clase en inglés y que ellos se sintieran en la obligación de utilizar el idioma, aunque en el sector público a veces es un poco difícil llegar a poder lograrlo, puesto que los estudiantes no ven el inglés como algo necesario para su vida (P1).

El sujeto expresa que es importante generar la necesidad de hablar la lengua y agrega que sus acciones, dirigidas a una inmersión de los estudiantes en esta, se ven truncadas por la apatía que manejan los últimos hacia la misma. Dice que “muchas veces el estudiante se estresa cuando no entiende algo, pierde el interés” (P1) y que esto, sumado a las dinámicas del contexto en las cuales se hace uso paupérrimo o nulo del inglés, explica los bajos índices del nivel de manejo de este idioma en la I.E La Sierra.

Otra interpretación del bajo rendimiento en inglés, según P4, se debe a la falta de acompañamiento de los padres y acudientes; presenta que las razones para esta carencia son varias: analfabetismo, exigüidad de tiempo debido a las responsabilidades, abnegación o desdén e, incluso, en casos más extremos, abandono. Dice que, a pesar de los esfuerzos en clase, es muy difícil llegar a fortalecer las habilidades lingüísticas en los estudiantes, ya que, estos últimos no realizan dichos quehaceres pues no tienen ningún tipo de apoyo o asesoría en el hogar.

En relación con lo anterior, P5 menciona que un factor determinante en el desempeño de los estudiantes en esta lengua es el papel de los padres de familia. Dice que “los estudiantes y los padres de familia ponen barreras y omiten el inglés porque, según ellos, no les va a servir para nada puesto que los alumnos no van a viajar” y que, debido a esto, ambos (estudiantes y padres) “subvaloran la asignatura”. Este sujeto alude que los acudientes piensan que el área como una “materia de relleno” (P5).

Los sujetos P1, P4 y P6 enuncian que los niveles de los docentes de inglés no son los esperados para la enseñanza de esta lengua, estos maestros coinciden en que quisieran mejorar sus habilidades lingüísticas para, a partir de ahí, transformar sus prácticas docentes. Además, dos profesores exponen que tienen otras responsabilidades aparte de la enseñanza del inglés, al ser docentes de primaria, ya que no solo deben enseñar esta área, sino, también, las demás. Estos sujetos mencionan que, para ellos, esta es la razón de que los niveles de inglés sean tan bajos en la institución.

A partir de estas lecturas del contexto, los maestros diseñan sus planes de trabajo y las actividades a realizar. En este sentido, se manifiesta la traducción, *fill in the blanks*, fortalecimiento de vocabulario y los diálogos cortos como las actividades a las que más recurren. Además, debido al nivel de los estudiantes los docentes optan por explicar los contenidos y ejercicios o actividades a realizar en español, de no ser así los estudiantes tienen dificultades para la comprensión de estos, por ende, en algunas ocasiones los maestros deben adaptar su planeación.

Respecto a la competencia lectora se evidencia que la noción que tienen todos los docentes sobre esta desde lo conceptual y desde la práctica se reduce solamente al ejercicio de la comprensión. Es necesario resaltar que la competencia o como lo entienden los docentes, comprensión lectora en inglés, no se trabaje en los grados de primaria, puesto para esa etapa apenas se encuentran en el proceso inicial del ejercicio de la lectura.

P1 da ejemplos a sus estudiantes acerca de cómo se puede utilizar el inglés en un contexto o situación determinada y las posibilidades que este brinda,

como conseguir un trabajo, comprender otra(s) cultura(s), poder comunicarse con alguien extranjero y acceder al conocimiento que se presenta en esta lengua. También expresa que los docentes de bachillerato deben incluir en su planeación el apartado de la preparación para las *Pruebas Saber*, dónde los estudiantes de noveno y undécimo deben mostrar suficiencia en su habilidad lectora, para ello trabajan con simulacros de la prueba, pero cuando se trabajan lecturas en clase se tiene en la cuenta el aprendizaje de vocabulario pero no la comprensión u otras competencias que abarca la competencia lectora y sus niveles (literal, intertextual, inferencial) ni tampoco el análisis o la lectura crítica. Por lo tanto, para el desarrollo de las actividades se simplifica en lo máximo posible el lenguaje.

P2 para la mayoría de sus clases trabaja con los recursos, ya sean creados o adaptados para el contexto de la institución, aparte tiene en la cuenta la autonomía de los estudiantes al momento de utilizar estos materiales y al realizar las actividades para que ellos, por gusto, mejoren el aprendizaje del inglés.

P3 y P4 realizan diagnósticos al principio del año lectivo para que, a partir del nivel de los estudiantes, se pueda plantear cómo se desarrollan las clases y que tipo de actividades implementar, para lo que privilegian el aprendizaje a través de la lúdica. Al igual que P1, P4 utiliza ejemplos, pero con el fin de que los estudiantes comprendan a través de objetos o situaciones lo que se explica en clase y también, considera los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes. P6 trata de fortalecer los procesos de lectura de los estudiantes en su lengua materna y así mejorar sus falencias en la lectura en el inglés.

Otro elemento para considerar es el uso de EA en la práctica docente, ya que a partir de la información registrada se evidencia que los docentes en sus prácticas aplican una serie de acciones que promueven e incentivan el aprendizaje en los estudiantes, es por esto por lo que los docentes de la I.E. La Sierra aplican un conocimiento estratégico en aras del mejoramiento en el aprendizaje del inglés en sus estudiantes, es por esto por lo que, en sus acciones pedagógicas, de manera consciente o inconsciente, usan una variedad de EA,

que están clasificadas en EA cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales. Cabe agregar que la organización de las acciones docentes, desde los tipos de EA, son útiles en el momento de hacer una lectura de sus prácticas a partir de sus narraciones.

En este orden de ideas, en la siguiente tabla (tabla 5) se enuncian los distintos tipos de EA que los maestros usan en sus prácticas en el aula; cabe agregar que las estrategias aquí enunciadas fueron identificadas a partir de un ejercicio inferencial, puesto que los maestros no lo mencionan desde lo conceptual.

Tabla 5. EA halladas en el discurso docente para la implementación en clase

Clasificación	Docentes					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
EA cognitivas	N/A	N/A	N/A	N/A	Utiliza la repetición de palabras para que los estudiantes memoricen determinadas palabras para el aprendizaje del inglés (EC)	N/A
EA metacognitivas	N/A	Les da autonomía a sus estudiantes para que mejoren su aprendizaje a partir del material que se les entrega	En el momento de aprender temas nuevos el docente tiene en cuenta los saberes previos que tienen los estudiantes	El docente tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes para saber cómo hacerles llegar los conocimientos	N/A	Se fortalece el aprendizaje previo de los estudiantes

Clasificación	Docentes					
	P1	P2	P3	P4	P5	P6
EA motivacionales	El docente trata de motivar a los estudiantes para generar autoconfianza	N/A	Se incentiva la motivación para el desarrollo de las habilidades	Se incentiva la motivación mediante el uso de los recursos audiovisuales (videos, canciones)	Busca promover la autoconfianza motivándolos gradualmente en el aprendizaje del inglés	N/A
EA sociales	El docente presenta diálogos a sus estudiantes para que estos interactúen entre ellos y desarrollen su habilidad comunicativa	Una de las actividades que propone es la construcción de diálogos para mejorar la comunicación	N/A	N/A	N/A	El docente procura a través de las actividades que propone que los estudiantes desarrollen la parte oral interactuando con los demás

Fuente: Elaboración propia

Con base en la tabla 5, la mayoría de los docentes (P1, P2, P3 y P5) no identifican ni expresan de manera indirecta en sus respuestas algo referente a las EA cognitivas, sin embargo, P5 hace referencia a la repetición y la memorización como acciones para ampliar el léxico en los estudiantes. Por otro lado, hay una serie de respuestas que enfatizan en las EA de tipo metacognitivo y motivacional, como sucede en los participantes P3 y P4. Y, tanto P1, P2 como P5 hacen alusión a alguno de estos tipos de estrategias (cognitivo, metacognitivo y motivacional).

De estas respuestas, en cuanto a EA metacognitivas, se encuentra que los docentes enuncian que el trabajo autónomo (P2), la activación de saberes previos (P3), los ritmos de aprendizaje del estudiante (P4) y el fortalecimiento de saberes previos (P6) posibilitan un diagnóstico de las fortalezas y debilidades del aprendizaje de los estudiantes. Hay que agregar que los participantes P3 y P4 coinciden que los saberes previos de los estudiantes son “conocimientos puente” para alcanzar el aprendizaje de nuevos saberes; no obstante, P2, P3, P4 y P6 no tienen claridad sobre qué EA metacognitivas existen.

En este mismo orden, en las respuestas sobre las EA motivacionales se destacan la autoconfianza (P1 y P4), la motivación para el desarrollo de habilidades (P3) y la motivación para aprender una nueva lengua a través del uso de recursos audiovisuales (P5). De estas respuestas se encuentra que la autoconfianza (P1 y P4) y motivación (P3 y P5) son importantes al momento de promover y potenciar el gusto y el nivel de inglés en los estudiantes, lo que es fundamental al momento de aprender una segunda lengua, que, en el imaginario de los estudiantes, es una “asignatura más del pensum” (P1, P3 y P4) y que no tiene aplicabilidad en el contexto social que viven.

Los docentes P1, P2 y P6 hacen referencia a las EA sociales entre ellas acciones para el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades, por citar, evidenciado en: presentación de diálogos cortos por parte del docente para que desarrollen su habilidad comunicativa (P1), construcción de diálogos cortos para mejorar la comunicación (P2) y actividades que desarrollen la parte oral y la interacción entre los compañeros (P6). Se concluye, que la habilidad del habla es la que, según la percepción de los docentes, promueve la interacción y el trabajo colaborativo como acciones que relacionan las relaciones humanas y el uso de una segunda lengua, en la que el docente tiene un rol de moderador.

Por último los participantes P1, P3, P4 y P5 destacan que la selección, uso y fomento de EA radica en varios factores: lectura de contexto (P1, P2, P4 y P5), valoración del ritmo de aprendizaje (P1 y P3), dominio del inglés (P1 y P3), selección del tipo de recursos físicos y/o virtuales, más la estrategia y tipo de estrategia pertinente para fortalecer los aprendizajes previos y aquellos

aprendizajes que son nuevos (P1, P2, P3, y P5). A modo de cierre, todos los docentes (a excepción de P6) consideran que el propósito del uso de EA en el aula es generar motivación y autoconfianza en busca de la consecución de una mejor comprensión lectora.

5.2 Las EA y la competencia lectora desde el saber docente

Respecto a lo que tiene que ver con el conocimiento conceptual de las estrategias de aprendizaje y su aplicación en el aula, se pudo evidenciar que los maestros desconocen o confunden las EA con estilos de enseñanza, estrategias de enseñanza, recursos didácticos, entre otros. Así, en la tabla 6 se consignan las definiciones expresadas de manera explícita en torno a EA, incluido una breve descripción que identifique el saber docente sobre el tema:

Tabla 6. Concepciones de los maestros acerca de las EA

Docentes	Concepción de los docentes de las EA	Descripción
P1	Las planeaciones y actividades diseñadas por el maestro en pro del desarrollo de una tarea específica.	El sujeto define las EA a partir de su práctica docente, es decir, aplica el saber pedagógico de tipo teórico-práctico en su acción docente.
P2	Son actividades o recursos que facilitan el aprendizaje de los estudiantes.	Define las EA como actividades o recursos, es decir aplica el saber práctico- didáctico en el aula de clases.
P3	Son orientaciones metodológicas del docente para motivar el aprendizaje del niño.	En su discurso destaca el uso de orientaciones metodológicas, es decir, que se enfoca en el saber práctico pedagógico y didáctico.
P4	La selección de temas y actividades a realizar.	El sujeto clasifica los temas y actividades según lo propuesto por el currículo institucional y libros orientadores, es decir, apunta a un saber teórico-pedagógico.
P5	Herramientas que las instituciones brindan a los maestros para implementar en las clases.	Concibe las EA como herramientas de los maestros, es decir confunde EE con EA, sin embargo, apunta a un saber teórico- instruccional.
P6	Formas de facilitar la comprensión de los estudiantes.	Esta participante destaca las maneras, las formas (procedimientos) que facilitan la comprensión de los estudiantes, es decir se centra en el saber práctico-pedagógico.

Fuente: Elaboración propia

La tabla 6 reúne las comprensiones que tienen los docentes sobre EA, lo cual hace referencia a los conocimientos que tienen los docentes desde el saber pedagógico, es decir, el dominio de metodologías y conocimientos relacionados con el aprendizaje y adquisición de saberes.

Al referirse conceptualmente sobre EA dos docentes hacen referencia directa a la planeación (P1), diseño (P4) y ejecución de actividades (P1 y P4), esto traduce que los docentes al momento de hablar de EA lo entienden como

metodologías de enseñanza, que se centra en la acción docente. Por otro lado, P2, P3 y P6 comprenden las EA como una serie de acciones para el mejoramiento y aprendizaje para el estudiante, como el sujeto que se beneficia de estas estrategias, cuyo propósito es facilitar, motivar y hacer comprender lo que el docente enseña, lo que da a entender que las EA las confunden conceptualmente con EE. Por último, P5 hace alusión a las EA como herramientas pedagógicas que el docente recibe de la I.E para orientar sus clases, respuesta que no hace parte de metodología ni de conocimiento desde el saber pedagógico, pero sí evidencia un desconocimiento total del concepto.

Basado en las variables EA como metodologías de enseñanza y EA como estrategias de enseñanza se infiere que los docentes entienden el uso de estrategias de aprendizaje como el uso esquemático que se usa para aplicar un contenido o una serie de contenidos, lo que conlleva a saber que ellos hacen el uso de estas para fines instruccionales, mientras que P2, P3 y P6, agregan que los usos y finalidades de las EA en el aula tiene en cuenta el factor ritmo de aprendizaje.

De la anterior información se concluye que no hay claridad conceptual sobre EA, EE y metodología, lo que refleja que los docentes carecen de un conocimiento claro sobre el tema, aunque lo aplican de manera inconsciente en sus prácticas de aula.

Al igual que las concepciones del saber docente en EA, también se recopilan en la tabla 7 las concepciones y comprensiones acerca de la competencia lectora que tienen los maestros de inglés de esta institución:

Tabla 7. Concepciones de los maestros acerca de la competencia lectora

Docentes	Concepción de competencia lectora	Descripción
P1	La que ayuda a comprender los textos y garantiza el amor por la lectura	Entiende competencia como comprensión lectora, que se enfatiza en el factor afectivo y motivacional para comprender de textos.
P2	El acto de leer y comprender	Entiende competencia lectora como decodificación de textos y comprensión lectora, resaltando el factor cognitivo al momento de leer.
P3	Comprensión lectora	Entiende competencia lectora como comprensión lectora.
P4	Entender lo que se lee o se observa	Entiende competencia lectora como decodificación de textos, basado en el ejercicio y/o proceso cognitivo de entender.
P5	Leer y comprender	Entiende competencia lectora como decodificación de textos y comprensión lectora.
P6	La decodificación de letras que forman palabras que dan sentido a una idea	Entiende competencia lectora como el ejercicio inicial en la decodificación de letras, palabras e ideas simples.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se comenta acerca de la forma en la cual los docentes ejecutan sus acciones de aprendizaje para el desarrollo de la competencia lectora en inglés teniendo en la cuenta la noción que tienen sobre este concepto. Se evidencia que todos los otros docentes de la institución se preocupan por impartir el conocimiento referente a las estructuras gramaticales y de vocabulario, por ende, las actividades que plantean para sus clases giran en torno al mejoramiento de estos apartados. Aunque en la tabla 6 se presenta las generalizaciones de lo que se entiende por competencia lectora también se puede clasificar las respuestas en tanto el uso de metodologías, el propósito de esta más el empleo de recursos para mejorar la competencia lectora:

P1, a partir de la concepción que tiene de competencia lectora, busca lecturas y textos cortos y simples que traten de temas actuales para que los estudiantes lo entiendan fácilmente y estén motivados. Posterior a la lectura de estos, el docente, en lugar de evaluar competencia lectora, evalúa el aprendizaje de vocabulario y el uso adecuado y reconocimiento de las estructuras gramaticales, prefiere reforzar habilidades como la escucha y el habla a través de los recursos disponibles en el colegio, sin embargo, reconoce que existen pocos materiales en inglés y los existentes no se usan por su nivel de complejidad que no va a la par con su nivel de lectura en inglés.

P2 centra su práctica en la facilitación de recursos para que sus estudiantes trabajen de manera autónoma a través de: textos, audios y videos que se enfatizan en la gramática y el vocabulario. Según la información suministrada por este sujeto se entiende que los esfuerzos por el desarrollo de las habilidades comunicativas, en especial la lectura, se deja a la disposición de los alumnos y, de acuerdo con las experiencias de la mayoría de los maestros, esto es un factor en contra, pues los alumnos aborrecen la lectura.

P3 tiene en cuenta los saberes previos de sus estudiantes para desarrollar actividades que involucren los procesos de lectura y escritura, como la narración de anécdotas y lectura de cuentos, menciona que para ello es necesario practicar esta habilidad mediante el aprovechamiento los recursos existentes y el acompañamiento de los padres de familia, además el docente considera importante fortalecer primero el proceso de la lectura de sus estudiantes en su lengua materna.

P4 evidencia en su discurso que pretende reforzar las cuatro habilidades lingüísticas y para ello implementa dinámicas para su clase donde los estudiantes deben utilizar el habla o la escucha o la lectura de frases simples. Respecto a este último elemento, se realizan ejercicios de asociación de imágenes con un texto, debido a que los estudiantes se encuentran apenas empezando a desarrollar esta habilidad, aparte menciona un obstáculo que es el analfabetismo por parte de sus padres, lo cual dificulta el acompañamiento, puesto que, si no saben leer y escribir en español, mucho menos van a poder

colaborar a sus hijos con este proceso de aprendizaje en el inglés.

P5, al igual que los demás docentes, potencia el aprendizaje de vocabulario y gramática, debido a que el nivel de dominio del inglés de los estudiantes es muy bajo, al igual que su nivel de comprensión lectora, incluso en español, el docente comenta que si trabajase actividades de lectura como: los carritos de lectura (como dice que le gustaría) los estudiantes llegarían a frustrarse porque no entenderían nada.

P6 enuncia que no se trabaja la competencia lectora con los grados de primaria inferiores a cuarto, debido a sus dificultades en la lectura en la lengua materna, las cuales quiere mejorar gradualmente para poder trabajar esta habilidad, sus actividades se plantean con el objetivo de mejorar gramática y vocabulario.

Así, se puede entender que los maestros P1, P2, P3 y P4 coinciden en que planean estas actividades con un propósito concreto: la motivación. P3 y P4 diseñan actividades para realizar en sus clases, usando materiales que puedan ayudar a incentivar el gusto por la lectura y el gusto por los textos cortos, las imágenes y discusiones sencillas en torno a la lectura realizada. No hay que pasar por alto que las metodologías usadas por todos los maestros entrevistados son iguales o similares, pues estas se enfocan en la comprensión lineal de textos cortos y la adquisición de un vocabulario básico.

A continuación, se hará una revisión de acerca de las concepciones que tienen los docentes sobre el concepto de competencia lectora en la acción docente. Entonces los docentes entienden y relacionan el concepto de competencia lectora como comprensión lectora. P1, P2, P3, P4 y P5 lo definen como el entendimiento/decodificación de lo que expresa un texto a partir de su contenido y P6 como el sentido que tiene un texto al unir una idea con otra.

Por lo tanto, si se tiene en la cuenta que la mayoría de los ejercicios o actividades implementadas por los docentes en el aula tienen el objetivo de mejorar la gramática y el vocabulario, se puede inferir que, aunque no todos los docentes lo hayan expresado, coinciden en que no es posible enseñar la competencia lectora porque el nivel de inglés es muy bajo, al igual que el nivel

de comprensión lectora en español.

En el discurso de los docentes se nota que aplican en su práctica acciones propias de las EA, pero no para el desarrollo de la competencia lectora sino para trabajar contenidos de carácter meramente lingüístico; es decir, gramática y vocabulario. Esto último, en concordancia con lo documentado en la tabla 6, significa que los maestros de la I.E. La Sierra desconocen las estrategias de aprendizaje, conceptualmente hablando. Sin embargo, las actividades que realizan evidencian que estas se encuentran presentes en sus clases.

Por otra parte, se evidencia que dos de los docentes no poseen la suficiencia necesaria para la enseñanza del inglés para el nivel en el que enseñan, debido a que, en la mayoría de los casos, a excepción de uno, el área de inglés no es su saber disciplinar sin embargo P2 y P4 desean capacitarse para mejorar sus habilidades lingüísticas y así poder ser ejemplo para sus estudiantes del uso adecuado del inglés en cualquiera de las habilidades recién mencionadas.

Los docentes mencionan que tienen interés por capacitarse en estrategias, reconociendo que la falta de estrategias es una debilidad que poseen los maestros en el colegio, lo cual evidencia que falta fortalecer el saber didáctico de los docentes, que se enfocan en el uso del material que disponen el cual deben adaptar para poder aprovecharlo. Se identifica que la aplicación de estrategias, aunque resulta fundamental, se dificulta por las implicaciones del contexto.

Las características que se encuentran en el discurso de los docentes respecto al desarrollo de sus clases, el uso que le dan a los recursos, las actividades que proponen y las estrategias en lengua inglesa que utilizan como lengua extranjera y no como segunda lengua, en la primera, a diferencia de la segunda lengua, no se requiere un uso constante de la comunicación.

6. CONCLUSIONES

En el presente apartado de este proyecto de investigación, se presentan las conclusiones a las que se llega a partir de las lecturas de teorías, otros estudios y el trabajo de campo realizado en la I.E. La Sierra.

Lo primero es aclarar que, los maestros de esta institución no conocen conceptualmente las EA. Esto, de acuerdo con Reyes-Yanac (2015), se traduce en que la visión tanto de los docentes como de los estudiantes es reducida en términos de aprendizaje. Desconocer las EA, sus aplicaciones y sus beneficios limita al que enseña y al que desea aprender en tanto los primeros deben desgastarse dictando los mismos temas durante toda la etapa escolar y los segundos caen en frustraciones al no saber cómo acceder a algún conocimiento específico.

El MEN (1996, 2004 y 2006) dictamina que las prácticas educativas deben estar enfocadas en enseñar a los alumnos a aprender; por tanto, el desconocer las EA supone un obstáculo para lograr ese objetivo puesto que, según lo visto en el marco conceptual, aprender a aprender depende de la aplicación y manejo de estrategias de aprendizaje. Además, si se tiene en consideración que la adquisición de saberes sigue un proceso, es natural pensar en acciones que faciliten hacerlo. De acuerdo con Yanez (2015) la motivación, el interés, atención, adquisición, comprensión, asimilación, aplicación, desarrollo y evaluación son fases que facilitan el aprendizaje progresivo y que necesitan de una lectura estratégica de lo que se sabe y lo que se desea saber; es decir, establecer un inicio, plantear un camino y fijar una meta.

En relación con el interés de esta investigación, y con lo mencionado en el párrafo anterior, el inicio serían los saberes que los estudiantes poseen, el camino las EA y la meta sería llegar a dominar la competencia lectora en inglés como segunda lengua. No obstante, si el sujeto que tiene el conocimiento (el maestro, en este caso) no sabe identificar esos momentos y, a partir de ellos, plantear un(os) objetivo(s), los alumnos tendrán mayores complicaciones al momento de pensar en sus propósitos de aprendizaje.

La apuesta educativa de Colombia es enseñar por competencias que formen ciudadanos críticos, capaces y participativos (MEN, 2006). Por esto, se habla de competencia lectora y se enfatiza en el desarrollo de esta (Rojas, Vargas y Medina, 2016). Empero, en la I.E. La Sierra, de acuerdo con los relatos de los maestros, se concluye que el área de inglés es enseñada por contenidos que no tienen aplicación fuera de la escuela y que es ambicioso pensar en el manejo de esta competencia cuando los profesores aluden a que no es posible, a pesar de sus esfuerzos, superar los niveles básicos de lectura. Esto último se explica desde las razones que los maestros expusieron en relación con este tema: las condiciones socioeconómicas, la transición de un ambiente hostil a un contexto que propicie el aprendizaje, el papel y apoyo de la familia y las concepciones acerca del inglés por parte de los miembros de la comunidad educativa.

Además, si bien la competencia comunicativa es un concepto que alude tanto a la lengua extranjera como a la segunda lengua, es complicado llegar al desarrollo de esta por múltiples factores, entre los que se destaca que ni los estudiantes ni los padres de familia consideran el área como fundamental. Entonces, la enseñanza del inglés como segunda lengua está desarticulada tanto de los imaginarios que tienen los estudiantes y acudientes de esta comunidad como de las necesidades del contexto que, según los maestros entrevistados, se centra en la búsqueda de un empleo (no relacionado con el aprendizaje del inglés), y esto afecta de manera directa las prácticas educativas y, por tanto, a los educandos.

7. RECOMENDACIONES

En este orden de ideas, la primera recomendación que proviene de esta investigación es la implementación de estrategias de aprendizaje, desde la enseñanza, como una posible solución a los problemas más elementales citados en este escrito; es decir, fortalecer los procesos básicos de lectura en inglés para, progresivamente, incrementar el nivel de inglés de los alumnos y apuntar al desarrollo de la competencia lectora en concordancia con las aspiraciones y expectativas del MEN.

Además, durante la investigación, se identificaron algunas falencias en lo concerniente a los procesos de lectura en lengua materna y en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés en el campo de la educación primaria. Se recomienda, tanto a directivos como a docentes, intervenir en esta situación. Ya sea con capacitación docente, con un replanteamiento del currículo o con actividades extracurriculares que ayuden a compensar las carencias que hay en torno a estas situaciones específicas.

Los vacíos evidenciados en la educación elemental por parte de los estudiantes repercuten en el desempeño de los estudiantes cuando se hallan en la educación media y, consecuentemente, al llegar a la educación superior incide en el preocupante bajo nivel de lectura tanto en inglés como en la lengua materna, como consecuencia de un bajo rendimiento académico, y dificultades al momento de comprender y analizar textos.

Sin embargo, para mejorar este tipo de situaciones y problemáticas enunciadas es necesario que se fomente el aprendizaje e implementación de estrategias de aprendizaje para docentes y estudiantes. Pero, para que esto sea posible, las EA deben tomarse en cuenta por directrices de colegios y universidades, como un elemento pedagógico fundamental para el proceso de aprendizaje de los estudiantes y así plantear políticas educativas o cursos que capaciten a los docentes para la enseñanza de estrategias de aprendizaje a fin de lograr sacar provecho de estas en sus prácticas y que, al igual, los educandos las adapten como un componente de su vida académica.

No obstante, la experticia en EA se adquiere a través del uso constante de las mismas, además, si se tiene en cuenta que diariamente el conocimiento se encuentra en proceso de actualización, con el transcurrir del tiempo surgirán nuevas estrategias, por lo que resulta ideal que los docentes investiguen sobre este tema y así estar al día en lo que concierne a estrategias y herramientas que le ayuden a mejorar su ejercicio pedagógico.

8. REFERENCIAS

Acosta, G. y González, C. (2007). El enfoque comunicativo y el desempeño profesional del profesor de inglés en formación. *EduSol*, 7(21), 15-27.

Aguilera, R. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios políticos de México*, 9(28), pp. 81-103.

Álvarez, V. (9 de diciembre, 2016). Metrocable de La Sierra: jalonará la transformación de una zona estigmatizada. *El Colombiano*. Recuperado de: <https://www.elcolombiano.com/antioquia/en-18-minutos-por-cable-y-tranvia-de-la-sierra-al-centro-AY5537345>

Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. (1ra. ed.). Córdoba: editorial Brujas.

Anderson, N. (2005). Estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Kañina*, 29(1), pp.171-174.

Angarita, A. y Arias, C. (2010). Aproximación a los antecedentes del bilingüismo en Colombia y la formación de educadores bilingües. *Horizontes pedagógicos*, 12(1). pp. 130-136.

Arias, A. (2016). La metodología de la enseñanza del inglés en educación secundaria según la formación del profesorado. *Revista EPOS*, 32(1), pp. 205-224.

Avendaño, I. y Martínez, D. (2013). Competencia Lectora y el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. *Escenarios*, 11(1), pp. 7-22.

Badillo, A., Díaz, I., Sepúlveda, C., Maureira, A. y Lara, F. (2015). *Guía de métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje*. (2da ed.) Santiago de Chile: editorial UDLA.

Banco Mundial (2008). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. (1ra. ed.). Bogotá: Banco Mundial.

Barboza, Y. y Galván, M. (2013). *Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza: una relación necesaria en la comprensión lectora en inglés* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.

Batthyany, K., Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, P., Picasso, F., Ramírez, Y. y Rojo, V. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias sociales: apuntes para un curso inicial* (1ra. ed.). Montevideo: Universidad de la República.

Beghadid, H. (2008). El enfoque comunicativo: una mejor guía para la práctica docente. Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf

Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín Redipe*, 6(4), pp. 91-98.

Blasco, A. y Allueva, P. (2010). La metacompreensión en relación con la comprensión lectora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), pp. 721-730.

Branda, S. (2018). Los distintos enfoques de enseñanza de inglés como lengua extranjera y segunda lengua: nuevas tendencias en la literatura contemporánea. *Revista de educación Universidad Nacional de Mar del Plata*, 11(1) pp. 99-112

British Council (2015). El inglés en Colombia: estudio de políticas, percepciones y factores influyentes (informe ejecutivo). Recuperado de: https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia_version_final_-_espanol.pdf

Bustamante, P. A., Carmona, M. y Rentería, Y. P. (2007). La importancia del uso de estrategias de aprendizaje en el desarrollo de los procesos de enseñanza. *Revista de Educación Luis Amigó*, 1(1). pp. 1-23.

Cabrera, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. (trabajo de grado de pregrado) Universidad de Jaén, Jaén, España.

Cáceres, P. (2003) Análisis cualitativo del contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista de la escuela de psicología*, 2(1), pp. 53-82.

Cadavid, L. y Arboleda, A. (2009). Improving ninth-grade monolingual high school students' English writing skills through narratives. *El Hombre y la Máquina*, (32), pp. 38-51.

Campo, A., Flórez, E. y Ochoa, A. (2009). Una mirada a la enseñanza del idioma inglés para la adquisición de las competencias comunicativas. *Fundación universitaria Colombo-internacional*, 1(1) pp.103-113.

Carvajal-Portuguez, Z. E. (2013). Enseñanza del inglés en secundaria: una propuesta innovadora. *Revista Educación*, 37(2), pp. 79-101.

Celis, D., Herrera, M., Osorio, W., Vásquez, Á. y Pulido, H. (2017). Medellín, una ciudad de contrastes desde los ojos de sus jóvenes. *Poiésis*, 1(32), pp. 83-93.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: its nature, origin and use*. (2nd. ed.) New York: Praeger

Colombo Americano (2018) Historia institucional (página web oficial). Recuperado de: <http://colomboworld.com/nosotros/historia/>

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (1ra. ed.) Madrid: MECED.

Contexto Educativo. (2017). La importancia de enseñar inglés en las escuelas. Recuperado de: <http://www.contexto-educativo.com.ar/la-importancia-de-ensenar-ingles-en-las-escuelas/>

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question. *Working Papers on Bilingualism*, 19(1), pp.121-129.

Dávila, L. (2016). Violencia urbana, conflicto y crimen en Medellín: una revisión de las publicaciones académicas al respecto. *Revista Criminalidad*, 58(2) pp.107-121.

De Boer, H., Bergstra, A. y Kostons, D. (2012). Effective strategies for

self-regulated learning: a meta-analysis. Recuperado de: https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/05/PROO_Effective+strategies+for+self-regulated+learning.pdf

Delval, J. (2013). ¿Cómo se construye el conocimiento? *Universidad Autónoma de Madrid*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/242634749_COMO_SE_CONSTRUYE_EL_CONOCIMIENTO

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (2da. ed.). McGraw-Hill Interamericana: México D.F.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 7(28).

Díaz, S., Mendoza, V. y Porras, C. (2011) Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, 1(75). pp. 1-25.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(1), pp. 88-103.

Dincay, T. (2010). A quick chronological review of the ELT methods along with their techniques and principles: choosing eclecticism from among language teaching methods. *Language journal*, 147(3). pp.40-62.

Dolz, J., Gagnon, R, y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 21(1). pp.117-141

Duque, M. (27 de abril de 2018) En el país leemos más, pero no mejor ¿Entendió el título? *El Colombiano*. Recuperado de: <https://www.elcolombiano.com/cultura/literatura/en-el-pais-leemos-mas-pero-no-mejor-entendio-el-titulo-KY8616149>

Echeverri, L. y McNulty, M. (2010). Reading Strategies to Develop Higher Thinking Skills for Reading Comprehension. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), pp. 107-123.

EF (2015). *EF English Proficiency Index* (1st. ed.). México: EF Education First Ltd.

EF (2016). *EF English Proficiency Index* (1st. ed.). México: EF Education First Ltd.

EF EPI. (2017a). *Índice del nivel de inglés de EF para las escuelas* (1ra.ed). México: EF Education First Ltd.

EF EPI. (2017b). *Hoja de datos del país* (1ra. ed.). Cambridge: EF Education First Ltd.

EF (2018). *EF English Proficiency Index* (1st ed.). Cambridge: EF Education First Ltd.

Elosúa, M. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar* (2da. ed.) Narcea: Madrid.

Elías, M. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista electrónica Educare*, 19(2). p. 285-301.

Espinar, R. y Ortega, J. (2015). Motivation: The Road to Successful Learning. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), pp. 125-136.

Fandiño-, Y., Bermúdez-, J. y Lugo-, E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y educadores*, 15(3). pp. 363-381.

Fandiño, Y. y Bermúdez, J. (2016). *Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera*. (1a. ed.). Bogotá: Panamericana.

Fasce, E. (2007). Aprendizaje profundo y superficial. *Revista educación y ciencias de la Salud*, 4(1), 7-8.

Fonseca, L., Ordoñez, C. y Truscott, A. (2006) *Estudio investigativo sobre el estado actual de la educación bilingüe (inglés-español) en Colombia*. (1ra. ed.). Universidad de los Andes: Bogotá, Colombia.

Galante, A. (2014). English Language Teaching in the post method era.

Contact Magazine, 40(1), pp.57-62.

García, K., Alviarez, L. y Torres, A. (2011). Estrategias para el aprendizaje significativo y su relación con el rendimiento académico en inglés. *Synergies*, 6(1), pp. 67-80.

Juan, A. y García, I. (2012). Los diferentes roles del profesor y los alumnos en el aula de lenguas extranjeras. *Didacta*, 21(38), pp. 1-15.

Gil, M. (2009). *Relaciones entre el conflicto armado nacional y las violencias preexistentes en la ciudad de Medellín: 1997-2005*. (Trabajo de grado de Maestría). Universidad de Antioquia.

Goldman, S., Reyes, M. y Varnhagen, C. (1984). Understanding fables in first and second languages. *NABE Journal*, 8(2), 35-66.

González, A. (2010). English and English teaching in Colombia Tensions and possibilities in the expanding circle. *The routledge handbook of World Englishes*, 1(19), 332-351.

González, J. (2014). La competencia comunicativa en la producción oral y escrita en Lengua Extranjera – Una experiencia. *Revista Universidad Catolica de Oriente*, 38(16). pp.1-14

Granja, S. (08 de octubre de 2016) Colombia está todavía muy lejos de ser bilingüe. *Periódico El Tiempo* (archivo digital). Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/bilingueismo-en-colombia-no-avanza-42776>

ICFES (2018a). Pruebas Saber 2017-2. Recuperado de: <http://www2.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/resultados-agregados-saber-11/resultados-agregados-2017-2>

ICFES (2018b). Pruebas Saber 2018-2. Recuperado de: <http://www2.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/resultados-agregados-saber-11/resultados-agregados-2018-2>

Instituto Carlos Pereyra. (2012). *Compendio de estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos y mecanismos de evaluación*

(1ra. ed.). Instituto Carlos Pereyra: Puebla, México.

Jiménez, R., García, G. y Pearson, P. (1996). The Reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), pp. 2-25.

Jiménez-Pérez, E. (2014). Comprensión lectora vs competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura (1)*, pp. 65-74.

Kamhi- Stein, L. (2003). Reading in two languages: How attitudes toward home language and beliefs about reading affect the behaviors of “underprepared L2 college readers”. *TESOL Quarterly*, 37(1), pp. 35-71.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quartely*, 35(4). pp.537-560.

Latorre, M. y Seco, C. (2013). *Metodología, estrategias y técnicas metodológicas* (1ra. ed). Lima: Universidad Marcelino Champagnat.

Lenis, J. (30 de octubre 2017). Del saber pedagógico, al saber didáctico. *Magisterio*. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/del-saber-pedagogico-al-saber-didactico>

Linares, A. (2011) 'El inglés se enseña de forma muy arcaica aún': experta en bilingüismo. *Periódico El Tiempo*. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-267899.html>

Lopera, S. (2012). Effects of Strategy Instruction in an EFL Reading Comprehension Course: A Case Study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), pp. 79-89.

Lopera, S. (2014). Motivation Conditions in a Foreign Language Reading comprehension course offering both a web-based modality and a face to face modality. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), pp.89-104.

López, D., Insignares, Y. y Rodríguez, A. (2011). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de educación media. *Revista de la Facultad de*

Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, 7(13), pp.1-9.

López, Á. y Giraldo, M. (2011). The English Reading Strategies of Two Colombian English Pre-service Teachers. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 16 (28), pp. 45-76.

Madariaga, J., Martínez, E. y Goñi, E. (2010). Influence of the application of an ecological direct instruction model on the level of reading comprehension. *Revista Signos*, 43(73), pp. 237-260.

Martínez, W. y Esquivel, I. (2017). Efectos de la instrucción de estrategias de lectura, mediadas por TIC, en la comprensión lectora del inglés. *Perfiles Educativos*, 29(157), pp. 105-122.

Mastro, C. (2000). Aprender a aprender: una aproximación sobre el uso consciente e intencional de estrategias. *Educación*, 9(18), pp. 217-237.

Maturana, L. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en algunas instituciones públicas: factores lingüísticos y pedagógicos. *Revista Colombiana de lingüística aplicada*, 13(2), pp.74-87.

Mayora, I. (2013). Estrategias Metacognitivas aplicadas en la comprensión de la lectura por estudiantes de Inglés I. Caso Vice – Rectorado “Luis Caballero Mejías”. *Revista de Investigación*, 37(78), pp. 167-191.

MEN (1996). *Lineamientos curriculares sobre idiomas extranjeros*. (1ra ed.) Bogotá.

MEN (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo*. (1ra ed.) Bogotá.

MEN (2006a). *VISIÓN 2019: educación propuesta para discusión*. (1ra ed.) Bogotá.

MEN (2006b). *Guía 22. Formar en lenguas extranjeras: el reto. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. Bogotá.

MEN (2016). *Anexo 14: orientaciones y principios pedagógicos: currículo sugerido de inglés*. (1ra ed.) Bogotá.

Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), pp.193-212.

Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. (2da ed.) Barcelona: Graó.

Monereo, C. (2000). *El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje*. (1ra.ed) Madrid: Visor.

Monereo, C., Castelló, M. y Pozo, J. *Psicología de la educación escolar*. (2da. ed.) Madrid: Alianza Editorial.

Muñoz, A. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46(159), pp. 71-85.

Muñoz, Á. y Ocaña de Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), pp. 223-244.

Muñoz, E., Gutiérrez, M. y Guerrero, R. (2004). *Evaluación del impacto de una estrategia de información, educación y comunicación para la prevención de la violencia en Bogotá, Cali y Medellín 2003-2004*. (1ra. ed.) Santiago de Cali: Ministerio de Protección Social.

OCDE (2006). *La definición y selección de competencias claves* (Resumen ejecutivo, 1ra. ed.). París: OCDE.

OCDE (2007). *El programa de Pisa de la OCDE: ¿Qué es y para qué sirve?* (1ra. ed.). Ciudad de México: OCDE.

OCDE (2016). *La educación en Colombia*. (1ra. ed.). Bogotá: OCDE.

OCDE (2017). *Síntesis: Diez pasos hacia la equidad en la educación* (1ra. ed.). Ciudad de México: OCDE.

OCDE (2018) *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/Marco-teorico-Pisa-2018.pdf>

Olmedo, J. (2012). De la práctica al saber pedagógico. *Grafías disciplinares de la UCP*, 17(1). pp. 37-48.

O'Malley, J. y Chamot, A. (1985). Learning strategies used by beginning

and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, pp. 21-46.

Ordoñez, Ó. (2014). *Aportes pedagógicos del uso de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia*. (Tesis de Doctorado). Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.

Orrego, L. y Díaz, A. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés. *Revista Íkala*, 15(24). pp. 105-142.

Ottone, E. y Hopenhayn, M. (2007). Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. *Pensamiento Educativo*, 40(1), pp. 13-29.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. (3. ed.) New York: Newbery House.

Parra, M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje* (1ra. ed). Medellín: SENA.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. (1ra. ed. en español). Querétaro: el Marqués.

Pezoa, C. y Labra, J. (2000). *Las estrategias de aprendizaje: una propuesta en el contexto universitario* (1ra. ed.) Santiago de Chile: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: docencia universitaria basada en competencias*. (1ra. ed.) México: Pearson education.

Piñeiro, M. y Navarro, D. (2014). Procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés de la región occidente: fortalezas y limitaciones en didáctica. Estrategias de evaluación y destrezas lingüísticas y comunicativas. *Revista Electrónica de Historia*, 15(1), pp. 163-183.

Pozo, J. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. (1ra. ed.) Madrid: Santillana/Aula XXI.

Pozo, J. y Monereo, C. (2001). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. En: J. Pozo and C. Monereo (ed.), *El aprendizaje estratégico* (pp.1-6). Madrid: Santillana/Aula XXI. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/44428012_El_aprendizaje_estrategico

_enseñar_a_aprender_desde_el_curriculo_Juan_Ignacio_Pozo_y_Carles_Monereo_coordinadores

Pérez–Abril, M. (2013). Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora? *Revista Javeriana*, 80(791), pp. 44-51.

Quiroga, C. (2010). Promoting Tenth Graders' Reading Comprehension of Academic Texts in the English Class. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 12(2), pp. 11-32.

Rengifo-Millán, M. (2015). La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 809-822.

Reyes-Yanac, M. (2015). *Estrategias de aprendizaje utilizados por los estudiantes del tercer grado de educación Secundaria*. (Trabajo de grado de Maestría). Universidad de Piura, Piura, Perú.

Rodríguez, J. (2016). *Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés*. (Trabajo de grado de Maestría). Tecnológico de Monterrey, México.

Rojas, G., Vargas, O. y Medina, N. (2016) Comprensión lectora: un proceso permanente. *Educación y Ciencia*, 1(19), pp. 243-251.

Rubin, J. (1975). What the “Good language learner” can teacher us. *TESOL Quarterly*, 9(1), pp. 41-51.

Salcedo, F. (2012). Papel del profesor en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. *Didasc@lía: Didáctica y Educación*, 3(3), pp. 17-28.

Samperio, N. (2019). Learning Strategies Used by High and Low Achievers in the First Level of English. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), pp. 75-89.

Sarmiento, J. (2011). Conocer: una visión epistémica. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1), pp. 81-97.

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*. (6ta ed.). Ciudad de México: Pearson educación.

Semana Educación (29 de febrero de 2016). Muchos jóvenes no tienen idea de lo que el inglés puede hacer por sus vidas. *Revista Semana*. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/la-importancia-de-hablar-ingles-en-colombia/462755>

Semana Educación (4 de octubre de 2017). Colombia y su preocupante nivel de inglés. *Revista Semana* Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/bilinguismo-nivel-de-ingles-en-colombia/542736>

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*, (12) 59, pp. 43-61.

Soriano M., Sánchez, P., Soriano, E. y Nieves, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. *Anales de Psicología*, 29(3), pp. 848-854.

Tamura, E. (2006). Concepts on the methodology of teaching English. *The Economic Journal of Takasaki City University of Economics*, 48(3), pp.169-188

Torre, J (2002). *Aprender a pensar y pensar para aprender* (6ta ed.). Madrid: Narcea.

Torres, S. (2009). Las vicisitudes de la enseñanza de lenguas en Colombia. *Diálogos Latinoamericanos*, (15), pp. 56-75.

UNESCO (2002). La sociedad de conocimiento. *Revista internacional de ciencias Sociales*, 171(1), pp. 1-53.

UNESCO (2010). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo*. (1ra ed.) París. Francia. UNESCO

UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* (1ra. ed.) París: UNESCO.

UNHCR (2011). Colombia: la situación del conflicto armado y la violencia y su impacto sobre la población. (informe institucional). Bogotá: ONU.

Vaca, J., Aguilar, A., Gutiérrez, F., Cano, A. y Bustamante, A. (2015). *¿Qué demonios son las competencias?* (1a. ed.). Veracruz: Instituto de

investigaciones en educación.

Valle, A., González, R., Cuevas, L. y Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), pp. 53-68.

Velásquez, C. (2014). Diagnóstico Comunitario Barrio Villa Turbay, Comuna 8 De Medellín. *Ágora USB*, 14(1), pp. 97-125.

Yáñez, P. (2015) El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, 1(11), pp. 70-81.

Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Revista Educere*, 10(33), pp. 225-232.

Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50(1), pp.75-84.

9. ANEXOS

Anexo a - guion de la entrevista

Diseñadores de la prueba: Jahirton Mazo, Jesús David Posso y Julio Núñez

Población y muestra: todos los docentes de inglés de la I.E La Sierra

Tipo de instrumento: entrevista semiestructurada

Objetivo general del proyecto: identificar las estrategias de aprendizaje que los docentes propenden fomentar en sus estudiantes para la promoción de la competencia lectora en inglés como segunda lengua.

La entrevista será aplicada por los maestros en formación Jahirton Johan Mazo Jiménez, Julio César Núñez Mejía y Jesús David Posso Iral, estudiantes de noveno semestre de la Licenciatura inglés-español de la Universidad Pontificia Bolivariana. Esta entrevista hace parte del trabajo de grado Estrategias de aprendizaje en el desarrollo de la competencia del inglés como segunda lengua.

El contexto escogido es la I.E la Sierra, ubicada en la comuna 8 de la ciudad de Medellín, la población y muestra son todos docentes de inglés de dicha institución. En esta muestra se recogerán los conocimientos (conscientes o inconscientes) y las experiencias que tienen los docentes sobre estrategias de aprendizaje, competencia lectora e inglés como segunda lengua.

La información aquí recolectada será parte de las comprensiones de la realidad pedagógica de dicho contexto, en relación con esta temática. Es importante aclarar que estos datos serán tratados con total confidencialidad y manejo ético de la información, de acuerdo con las normativas de la Universidad. Sin embargo, se conservará el nombre de la institución educativa y el nombre del docente, si él o ella, de manera voluntaria y consciente, acepta que se maneje la información, con fines estrictamente académicos.

Se menciona que, posiblemente, surgirán nuevas preguntas en la medida que la entrevista avance, esto en pro de extraer la mayor cantidad de información

relevante para alcanzar el objetivo de esta.

Total de preguntas: 7 preguntas

Tiempo: 30 minutos, máximo

Recursos: guía de entrevista, lapicero, hojas de block y audio grabadora.

1. De acuerdo con su experiencia, ¿cómo se puede desarrollar la competencia lectora a través de las estrategias de aprendizaje?
2. Denos algunos ejemplos de cómo transmite las estrategias de aprendizaje a sus estudiantes.
3. ¿Qué actividades utiliza para desarrollar la competencia lectora?
4. ¿Qué criterios usan para seleccionar las actividades donde se utilizan las EA para desarrollar la competencia lectora?
5. ¿A través de qué recursos les dan a conocer las estrategias de aprendizaje que fortalecen los procesos de lectura a sus estudiantes?
6. ¿Cómo identifica que sus estudiantes están desarrollando esta competencia a partir del uso de EA? cuéntenos alguna experiencia para ilustrar su respuesta.
7. ¿Qué hacen o qué quisieran hacer para trabajar la competencia lectora en inglés con sus estudiantes?