Currículo, instrucción y evaluación: el caso de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en transición de escuelas públicas primarias a secundarias en Ecuador

Israel Guillermo Bravo Bravo

UMinho | 2022

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Israel Guillermo Bravo Bravo

Currículo, instrucción y evaluación: el caso de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en transición de escuelas públicas primarias a secundarias en Ecuador

Octubre 2022

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Israel Guillermo Bravo Bravo

Currículo, instrucción y evaluación: el caso de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en transición de escuelas públicas primarias a secundarias en Ecuador

Tesis Doctoral
Doctorado en Ciencias de la Educación
Especialidad en Desarrollo Curricular

Trabajo realizado bajo la guía de la
Profesora Doctora María Palmira Carlos Alves

Octubre 2022

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual
CC BY-NC-SA

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

AGRADECIMIENTOS

Durante todo este camino académico he conocido nuevas personas que me han brindado su apoyo, su voz de aliento, y que me hicieron sentir como en casa en los momentos en que estaba a miles de kilometros de ella. Por eso quiero empezar agradeciendo a mis queridos compañeras y compañeros de clases y amigos, Silvia, Angela, Patricia, Concepción, Joao, y Jorge. Gracias por los momentos compartidos dentro y fuera del aula.

Quiero agradecer tambien al cuerpo académico y administrativo del Instituto de Educación de la Universidad de Minho, a mis profesores de clases doctorales, y en especial a mi tutora de tesis Maria Palmira por compartir su experiencia y conocomiento científico durante este proceso investigativo.

A mi familia, por su incondicional apoyo en todo sentido ya que son mi motor para seguir adelante. De manera especial quiero agradecer a varias personas que las llamaré mujeres maravillas. Ellas han demostrado ser un modelo a seguir, han sido mi inspiración de superación y trabajo, y han implantado una semilla, quizás sin saberlo, en mi camino profesional y personal que hoy da frutos. Mi abuelita Zoila, mi mamá Gloria Clemencia, mi hermana Verónica Patricia, mis tías Melba y Azucena, y mis primas, Verónica, Mónica, y Azucena del Pilar. Gracias por dar el ejemplo de constante trabajo y esfuerzo.

A Dios, por la salud, la familia, y el trabajo. Mis tres grandes bendiciones.

Este trabajo está financiado por Fondos Nacionales a través de FCT - Fundación para la Ciencia y la Tecnología dentro del ámbito del proyecto del CIEC (Centro de Investigación para Estudios Infantiles de la Universidad de Minho) bajo la referencia UID/CED/00317/2019.

DECLARACIÓN DE INTEGRIDAD

Declaro que he actuado con integridad en la elaboración de este trabajo académico y confirmo que no he recurrió a la práctica del plagio o a cualquier forma de uso indebido o falsificación de información o resultados en cualquiera de las etapas conducentes a su elaboración.

Declaro además que conozco y he respetado el Código de Conducta Ética de la Universidad de Minho.

Resumen

Currículo, instrucción y evaluación: el caso de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en transición de escuelas públicas primarias a secundarias en Ecuador

La actual investigación tuvo como objetivo general determinar la incidencia de los factores que influyen en aprendizaje y rendimiento académico en inglés de los estudiantes de octavo año de las instituciones educativas fiscales de la ciudad de Guayaquil. Dicho estudio se desarrolló bajo al enfoque metodológico mixto de diseño no experimental descriptivo y correlacional con una muestra de 469 profesores de inglés a quienes se les aplicó la técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario con 24 ítems de respuesta de selección simple. También se realizó entrevistas de grupo focal a 15 docentes y 16 estudiantes de octavo año. Los resultados obtenidos indican la relación entre algunos factores de aspecto curricular, social, y económico, que influyen en el aprendizaje de los estudiantes durante la transición de primaria a secundaria y el rendimiento académico en inglés. Estas circunstancias plantean la necesidad de adopción de estrategias motivacionales y de acompañamiento por parte del docente, sin embargo, el profesorado no es capacitado para el abordaje de esta situación y el diseño de tales estrategias.

Palabras claves: currículo, factores, Inglés, rendimiento académico, transición,

Abstract

Curriculum, instruction and assessment: the case of EFL students transitioning from public elementary to middle schools in Ecuador

The current investigation had as general objective to determine the incidence of the factors that influence learning and academic performance in English of the eighth year students of the fiscal educational institutions of the city of Guayaquil. This study was developed under the mixed methodological approach of non-experimental descriptive and correlational design with a sample of 469 English teachers to whom the survey technique was applied and as an instrument a questionnaire with 24 simple selection response items. Focus group interviews were also conducted with 15 teachers and 16 eighth-year students. The results obtained indicate the relationship between some curricular, social, and economical factors that influence student learning during the transition from primary to secondary school and academic performance in English. These circumstances raise the need for teachers to adopt motivational and support strategies, however, teachers are not trained to deal with this situation and design such strategies.

Keywords: academic achievement, curriculum, English, factors, transition.

Índice general

Índice general vii
Índice de anexos ix
Índice de figuras x
Índice de tablas xi
Introducción 1
Planteamiento del problema 3
Justificación 7
Objetivos de la investigación 8
Objetivo general. 8
Objetivos Específicos 8
Hipótesis 9
Capítulo I – Marco teórico 10
1.1. Transición de la primaria a la secundaria 10
1.2. Modelos de transición 12
1.3. Rol docente frente a la transición de primaria a secundaria 14
1.4. Rol de estudiante 18
1.5. Teorías de la enseñanza del inglés 18
1.6. Factores influyentes en el aprendizaje de inglés 21
1.7. Factores psicológicos en el aprendizaje del inglés 25
1.8. El currículo educativo 26
1.9. Adquisición de un segundo idioma 28
1.10. Adquisición de vocabulario 30
1.11. Aprendizaje incidental vs Aprendizaje intencional 32
1.12. Fuerzas que inciden en el currículo 32
1.13. Fuerzas sociales que han impactado el currículo en Ecuador 33
1.14. Educación en la época colonial 34
1.15. Una educación más culturalmente diversa: pueblos indígenas y educación bilingüe 36
1.16. Fuerzas educativas que deben impactar el currículo 37
1.17. Necesidades del plan de estudios 39
1.18. La evolución del currículo e n Ecuador 40

1.18.1. La estructura curricular de 1944. 41
1.18.2. La estructura curricular de 1996. 42
1.18.3. Evaluación y actualización 2007-2010 del plan de estudios de EGB. 42
1.19. Pero ¿qué pasa con el currículo de inglés como lengua extranjera? 43
1.20. Enfoques actuales: directrices y especificaciones del currículo 45
1.21. El proceso de desarrollo curricular 47
1.21.1. Desarrolladores curriculares. 48
1.21.2. Seleccionar el modelo. 48
1.21.3. Establecer objetivos educativos. 49
1.21.4. Establecer necesidades. 49
1.21.5. Metas y objetivos del currículo. 50
1.21.6. Organización e implementación del currículo. 51
1.21.7. Metas y objetivos educativos. 52
1.21.8. Seleccionar e implementar estrategias. 53
1.22. Evaluación del currículo 53
Capítulo II – Metodología 55
2.1. Paradigma 55
2.2. Diseño del estudio 59
2.3. Participantes 59
Capítulo III – Resultados 63
3.1. Resultados de las entrevistas 63
3.2. Resultados del cuestionario 70
Capítulo IV – Discusión 88
Conclusión 92
Referencias 97
Apéndices 108

Índice de apéndices

Apéndice I. Articulo 1 109
Apéndice II. Articulo 2 110
Apéndice III. Articulo 3 111
Apéndice IV. Articulo 4 112
Apéndice V. Aprobación presentación de tesis 113
Apéndice VI. Aprobación Investigación Ministerio de Educación Ecuador 114
Apéndice VII. Socialización link cuestionario 120
Apéndice VIII. Acuerdo de Consentimiento Informado para Padres-Madres-Tutores 123
Apéndice IX. Acuerdo de Consentimiento Informado para otros integrantes del Sistema Educativo ... 125
Apéndice X. Carta de Asentamiento para estudiantes entre 12-18 años 127
Apéndice XI. Carta Compromiso Garantía de Derechos en el Sistema Nacional de Educación 128
Apéndice XII . Cuestionario – Profesores de Inglés 129
Apéndice XIII. Entrevistas Grupos Focales – Profesores de Inglés 136
Apéndice XIV. Entrevistas Grupos Focales – Estudiantes de octavo año de Educación General Básica (EGB) 139

Índice de figuras

Figura 1. La estructura curricular de 1944 41
Figura 2. Estructura curricular actual de la educación en Ecuador 43
Figura 3. Niveles de dominio del idioma inglés por año escolar 45

Índice de tablas

Tabla 1. Niveles de desafíos en el proceso de transición 13
Tabla 2. Carga de trabajo escolar para los diez años de Educación General Básica (EGB) 46
Tabla 3. Situaciones que enfrentan los estudiantes de octavo grado de EGBC 70
Tabla 4. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación situaciones estresantes y rendimiento académico 71
Tabla 5. Capacitación docente para abordar las situaciones que generan estrés en el estudiante 71
Tabla 6. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación escasa frecuencia de abordaje del estrés en estudiantes por parte del docente y el rendimiento académico del estudiante 72
Tabla 7. Estrés en la transición de primaria a secundaria 73
Tabla 8. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación presencia de factores estresantes en la transición de primaria a secundaria y el rendimiento académico 74
Tabla 9. Deficiencia en la implementación de estrategias didácticas anti estrés en el aula 74
Tabla 10. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación estrategias didácticas anti estrés y rendimiento académico en inglés 75
Tabla 11. Problemas de contenido académico que enfrentan los estudiantes por año de EGB 76
Tabla 12. Pruebas de chi-cuadrado en la correlación dificultad de aprendizaje y contenido académico superior 76
Tabla 13. Contenido académico muy superior con escaso enfoque en vocabulario 77
Tabla 14. Pruebas de chi-cuadrado en la correlación escasa frecuencia de implementación del vocabulario y contenido académico superior 77
Tabla 15. Adaptación curricular de inglés durante los primeros años de primaria y ampliación de vocabulario 78
Tabla 16. Pruebas de chi-cuadrado en la correlación frecuencia de implementación del vocabulario y la falta de un currículo de Inglés 79
Tabla 17. Currículo de inglés durante los primeros años de primaria y la gramática 79
Tabla 18. Pruebas de chi-cuadrado en la correlación frecuencia de implementación de la gramática y la falta de un currículo de inglés 80
Tabla 19. Problemas de contenido académico que enfrentan los estudiantes por año de EGB 81
Tabla 20. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación dificultad de aprendizaje y contenido académico superior 82
Tabla 21. Contenido académico muy superior con escaso enfoque en actividades grupales 82

Tabla 22. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación escasa frecuencia de actividades didácticas grupales y contenido académico superior 83
Tabla 23. Incremento de la matrícula escolar y la realización de ejercicios gramaticales 84
Tabla 24. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación frecuencia de ejercicios gramaticales y el aumento en el número de estudiantes por curso 84
Tabla 25. Escaso enfoque en actividades grupales en condiciones de aumento de la matrícula escolar 85
Tabla 26. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación frecuencia de actividades didácticas grupales e incremento en el número de estudiantes por curso 86
Tabla 27. Excesivo enfoque de ejercicios gramaticales en escenario deficitario de recursos académicos y didácticos 86
Tabla 28. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación frecuencia de ejercicios gramaticales y la falta de recursos didácticos y académicos 87

Introducción

El aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera en ocasiones puede ser una experiencia traumática para muchos alumnos. Diversos estudios reportan hallazgos de estudiantes con comportamiento afectado psicológicamente al tratar de aprender idiomas. Según Worde (1998), entre un tercio y la mitad de los estudiantes examinados informan haber experimentado ansiedad y estrés ante la adquisición de una segunda lengua.

En el caso específico del inglés, de acuerdo con Beltrán (2017), este idioma es considerado como la lengua más hablada en el mundo y esto ha ocasionado que las instituciones educativas del país lo integren en el currículum educativo. Al referirse al inglés como un idioma extranjero diferente al nativo es necesario considerar el proceso de aprendizaje que esta lengua requiere y que normalmente el estudiante no aplica en su vida diaria. Motivo por el cual, el proceso de aprendizaje del inglés se realiza dentro de las aulas de clase, donde se utilizan diversas actividades y ejercicios para monitorear el desempeño del estudiante en este idioma.

Tal como lo menciona Luna (2011), con la actual globalización el idioma inglés se ha convertido en un factor muy importante para el desarrollo de los países, dando lugar a que se ponga énfasis en un diseño curricular que potencie el aprendizaje en la masa estudiantil. Sin embargo, según Nation (2007), existe la tendencia a incorporar en el currículo más elementos vinculados a la gramática que aquellos orientados a la ampliación del vocabulario, obviando el hecho de que este es fundamental para la adquisición, comprensión y producción del idioma. Tal tendencia ha conllevado a que en la planificación curricular en el aula generalmente prevalezca una metodología de enseñanza teórica por encima de la práctica.

Como resultado de lo anterior en las instituciones educativas del país la enseñanza del idioma inglés estaría mucho más enfocada en estructuras gramaticales; lo que estaría derivando hacia deficiencias en el aprendizaje del inglés.

Al respecto, Arechúa (2012) expresa que para aprender un idioma diferente al nativo se requiere perseverancia, atención, compromiso y mucho tiempo e interés, y que para diseñar un currículo educativo para un idioma extranjero, el docente se encuentra con grandes desafíos como la elección de una metodología y secuencia de enseñanza equitativa entre el vocabulario y estructuras

gramaticales, donde existen varias recomendaciones, para lo que se debe analizar detenidamente los conocimientos previos de la audiencia.

En el caso del vocabulario, Arechúa (2012) menciona que es necesario investigar la frecuencia de las palabras en el habla, aunque también se debe de considerar lo preciso de un vocablo y la semejanza con otros, por lo cual es esencial incluir palabras que permitan definirlas.

En consecuencia, se deben definir y precisar los contenidos a impartir a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, tanto en vocabulario como en gramática, de acuerdo con su entorno y las necesidades que el mismo le exige, es decir en su uso práctico. Por ello, se debe adecuar el currículo a tal fin que se aproxime a la realidad del estudiante.

Por otro lado, frecuentemente en la literatura sobre el aprendizaje de idiomas se observan estudios centrados en la influencia de factores psicológicos como la ansiedad o el estrés. Dichos estudios se han centrado en diferentes variables, como la tasa de adquisición de un segundo idioma, rendimiento en las aulas de idiomas o rendimiento en pruebas de idioma de alto nivel. En esencia, se busca determinar, analizar e interpretar la forma como algunos factores que operan durante dicha transición influyen en el nivel de aprendizaje que adquiere el alumno, y muy especialmente la manera como abordan tales factores en su planificación los docentes de octavo año de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil.

Es una transición que se produce cuando el estudiante egresa de un contexto educativo monodocente para ingresar en uno pluridocente, pero más allá de esta diferencia fundamental se tienen amplias diferencias en las culturas organizativas. En este contexto, se trata de un estudio donde se observan y valoran los principales problemas pedagógicos y psicosociales a los que hacen frente los alumnos durante esta ruptura etápica de su vida escolar y que sirve de antesala a otros tránsitos en su desarrollo académico.

Argos et al. (2019) entienden este proceso como una “referencia al cambio que efectúan los niños desde una fase educativa a otra” (p. 219), argumentando que tales cambios pueden afectar al estudiante aportando beneficios o, por el contrario, les suponen obstáculos o dificultades durante el transito educativo. Por su parte, Gairín (2004) plantea que los procesos de transición siempre son problemáticos, puesto que en la medida en que suponen una transformación de contexto normativo y de orientación de la formación, en esa misma medida incidirá en los procesos emotivos y sociales del

estudiante. No obstante, advierte el autor que en todo caso deben ser entendidos como una oportunidad para que el estudiante aprenda a adaptarse a la diversidad.

De allí que el motivo de este abordaje investigativo sea profundizar en el estudio de las causas que desde la perspectiva descrita pudieran estar incidiendo en el aprendizaje del inglés en este nivel educativo, lo que supone, por un lado, encontrar respuestas a muchas interrogantes sobre la forma como los estudiantes responden ante ciertas iniciativas o estrategias educativas y, por otro lado, realizar recomendaciones dirigidas a concienciar sobre la importancia de esta transición educativa y el acompañamiento docente que debe tener para evitar experiencias negativas en su aprendizaje del inglés.

Se trata de una situación vinculante y de amplias repercusiones para el rendimiento educativo de los estudiantes de secundaria, como lo es la transición entre la educación primaria y la secundaria y el aprendizaje del inglés; de allí que el propósito sea determinar la relación entre el nivel de inclusión en el diseño curricular de contenidos, estrategias y actividades dirigidas a la ampliación del vocabulario y el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes de octavo año Educación General Básica (EGB) de colegios fiscales.

En este contexto, en el presente estudio, luego del enfoque sobre diferentes factores psicológicos que influyen en la adquisición de una segunda lengua, se describen los resultados obtenidos de entrevistas de grupo focal a docentes y estudiantes; y un cuestionario aplicado a los docentes para describir la medida de estos factores estresantes en los estudiantes de octavo grado de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil y su interrelación con otros factores afectivos, además de sus causas y efectos en la adquisición del lenguaje, esto para situar y examinar la relación entre estrés y aprendizaje del inglés en un contexto amplio.

Planteamiento del problema

El dominio de la lengua inglesa, para Cronquist, y Fiszbein (2017), cada día es más solicitado en los negocios y las relaciones internacionales; bajo esta línea, se relaciona con factores de progreso y crecimiento económico en escala global. El interés por adquirir la habilidad de hablar el idioma inglés se extiende por toda Latinoamérica. Esta región ha realizado enormes esfuerzos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua a través de políticas y programas, lo que ha generado que cada vez más personas en la región puedan acceder al aprendizaje del inglés.

Entre los esfuerzos se ha visto la necesidad de abordar dentro de las consideraciones pedagógicas en la planificación del curso los estados emocionales de los estudiantes. Esto considerando que los docentes deben convertir el aula en un entorno seguro y acogedor en el que los estudiantes puedan sentirse cómodos ofreciendo sus respuestas como voluntarios. Es decir, los profesores deberían también aclarar que el aprendizaje de idiomas implica cometer errores y los errores no son una demostración de fracaso (Elkhafaifi, 2005).

Este tipo de iniciativas docentes se hace especialmente necesarias en los primeros grados de la escuela secundaria, donde a menudo están presentes efectos de la transición de la etapa primaria a la secundaria, pues mientras algunos estudiantes transitan estas etapas sin problemas de envergadura, otros encuentran en el proceso una situación estresante y desafiante (Griebel & Niesel, 2004).

A juicio de los señalados autores, los factores asociados a la transición a la escuela secundaria pueden afectar la capacidad y salud mental del estudiante, lo que a su vez incidirá en su rendimiento académico, especialmente en el caso de materias como inglés, donde los alumnos pueden experimentar un aumento del estrés cuando se les pide que completen tareas orales o presenten pruebas en dicho idioma.

La transición de la escuela primaria a la secundaria es un tema clásico en la vida educativa y en cierta forma ambivalente, pues mientras algunos niños (y sus padres) hacen la transición sin problemas apreciables, otros encontrarán la transformación estresante y desafiante, mostrando sus respuestas en muchas formas diferentes (Griebel & Niesel, 2004).

Hay factores tanto positivos como negativos asociados a la transición a la escuela secundaria con respecto a la conciencia de la individualidad, la propia capacidad y la salud mental del estudiante (Griebel & Niesel, 2004). Algunos de estos factores son asociados al entorno familiar o social como la relación emocional entre los padres y el niño, mientras que otros se vinculan más a la parte institucional, por ejemplo, la planificación curricular docente, pero en todo caso los efectos en conjunto son los que determinan qué tan fácil o difícil será la transición lograda.

Desde una perspectiva curricular, MacIntyre (1998) señaló que con mayor énfasis en el lenguaje orientado a la competencia comunicativa existe una necesidad urgente de desarrollar estrategias para reducir la influencia de los señalados factores en los programas educativos. El llamado a mejorar los efectos negativos de dichos factores sobre el lenguaje también es sugerido por Young

(1994), quien afirmó que los procedimientos antinaturales del aula, por ejemplo, el error de los docentes, la corrección de los métodos y la forma en que el profesorado interactúa con los estudiantes, son formas que pueden generar consecuencias negativas en los estudiantes.

Según la revisión de la literatura, esta transición de primaria a secundaria ha sido abordada tanto en forma general como en el contexto de determinadas materias, como es el caso de la transición de la aritmética al algebra que opera en cuanto a la prolongación de los estudios matemáticos. Sin embargo, en asignaturas como el idioma inglés la producción investigativa es menos abundante, aun cuando existe consenso sobre que el aprendizaje de una segunda lengua podría considerarse como algo estresante en un momento inicial y condicionar su progreso en ciclos educativos superiores si no se toman las previsiones necesarias para motivar al estudiante.

De hecho, autores como Fabuel (2015) sostienen que de este encuentro inicial del alumno con el inglés como parte de la nueva experiencia que plantea la transición de primaria a secundaria depende en gran medida la disposición que tenga para el aprendizaje de este idioma y otros a futuro. En otras palabras, de la forma exitosa o frustrante como influyan determinados factores de la transición, el enfoque docente de estos factores y la manera como se caracterice el aprendizaje del inglés en este nuevo ciclo educativo debido a la influencia de estos factores, dependerá el rendimiento del alumno y su aprendizaje en los niveles educativos siguientes.

Respecto a Ecuador, de acuerdo con Arechúa (2012), el "Ministerio de Educación" a través de la "Dirección Nacional de Currículo y la División Nacional de Idiomas Extranjeros", ha definido nuevos lineamientos y ajustes en los currículos de inglés para el octavo, noveno y décimo año de Educación General Básica, de igual manera lo hizo con el primero, segundo y tercero de bachillerato, convencido de la necesidad de mejorar la enseñanza del inglés.

En esencia, se considera a este idioma como una herramienta indispensable para crear profesionales más competentes en el futuro por lo que, hoy en día, se deben preparar contenidos de calidad para enseñar inglés en las aulas a los estudiantes y, por tal motivo, se le debe incluir en el currículo y dar la debida importancia como parte de una educación integral.

En la provincia del Guayas el idioma inglés posee una importancia significativa, debido a que ha generado gran interés en la población como consecuencia de la globalización, lo que provoca que

las ciudades entren a un proceso de desarrollo tecnológico dado que se hace fundamental el empleo de idiomas que vayan acorde con la nueva sociedad globalizante.

En el caso de la ciudad de Guayaquil existe una tendencia a la actualización de los contenidos académicos con el fin de promover el proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma inglés, especialmente en las instituciones educativas fiscales. Sin embargo, tal como señala Arechúa (2012), generalmente los profesores que dan cátedra del idioma inglés ejecutan la planificación curricular de manera rígida, sin considerar las necesidades del alumno y su entorno.

Uno de los inconvenientes de este enfoque rígido en la planificación curricular es que a menudo se obvia la adquisición de vocabulario, concediéndole más espacios y contenidos a los tópicos gramaticales, por ejemplo. Esta situación se da a pesar de que la ampliación del vocabulario es esencial para el aprendizaje de una lengua, pues "Si las estructuras de la lengua constituyen el esqueleto de la lengua, entonces es el vocabulario el que proporciona los órganos vitales y la carne (Agudelo et al., 2009)

Contar con un repertorio léxico abundante resulta importante, porque esto ayuda al estudiante a leer y hablar con mayor fluidez, usando el contexto para deducir el significado de las nuevas palabras que se le presenten (Nation, 2007). Otra razón que al contar con un mayor campo de conocimiento sobre el vocabulario el/la estudiante aprende y reconoce con mayor facilidad las estructuras gramaticales, lo que le permitirá escribir y leer con confianza ya que no teme encontrarse con palabras nuevas (Nation, 2007).

En este sentido, si se espera que el estudiante aprenda inglés es necesario transcender el aprendizaje tradicionalista y profundizar en la adecuación curricular, especialmente en cuanto al enfoque de los factores que surgen durante la transición y que influyen en el aprendizaje de esta lengua, pues adaptar los contenidos a las necesidades de la audiencia conlleva, entre otras cosas, a dar mayor cabida a contenidos, estrategias y actividades vinculadas a la adquisición de vocabulario, aspecto fundamental dentro del proceso de aprendizaje del inglés.

Esas adecuaciones curriculares "consisten en una secuencia de acciones sobre un currículo diseñado para una determinada población que conducen a la modificación de alguno o todos sus elementos" (Ministerio de Educación, 2010, p. 24), por lo que el docente singulariza y contextualiza la

propuesta pedagógica de acuerdo con las limitaciones para el aprendizaje y la participación que observa en sus estudiantes.

En otras palabras, aun cuando se trata de un término utilizado recurrentemente en el campo de la educación inclusiva, se debe tener en cuenta que un bajo nivel de vocabulario -para efectos de aprendizaje de una lengua- debe considerarse como una limitación o barrera.

En consecuencia, para dilucidar como se atiende al aprendizaje del inglés el desarrollo de la presente investigación se enfocó en la manera como ante la transición los docentes de inglés de octavo año de instituciones educativas oficiales de Guayaquil incorporan a sus planificaciones curriculares contenidos, estrategias y actividades dirigidas al enfoque de los factores que influyen en el aprendizaje de este idioma.

En otras palabras, atendiendo a estas implicaciones importantes en el futuro académico del alumno se plantea el desarrollo de una investigación de campo de nivel descriptivo buscando identificar los factores involucrados en la transición de la primaria a la secundaria y que influyen en el aprendizaje del inglés, además de valorar la forma como los docentes de las instituciones educativas oficiales de Guayaquil se desempeñan frente a tales factores.

Justificación

De acuerdo con Torres et al. (2018), el diseño curricular es fundamental debido a que sirven como guía a los docentes de inglés en las instituciones educativas fiscales del país, pero para ello es indispensable incorporar los elementos necesarios para que los estudiantes puedan adquirir las destrezas que les faciliten dominar esta lengua extranjera.

En este particular, el presente trabajo está orientado a entrever como algunos factores influyen en aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de octavo año EGB, lo cual se justifica desde diversas perspectivas. En primer lugar, en cierta forma, permitiría detectar las trabas y limitaciones que existen para el aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes, lo que a la larga ayudaría a plantear soluciones al respecto.

En segundo lugar, es necesario ampliar la base teórica desde la cual se relaciona ciertos factores con el nivel de aprendizaje alcanzado de una segunda lengua, comprendiendo que hasta ahora

son mayores los enfoques teóricos que vinculan la adquisición de una lengua extrajera con otros tópicos.

Esta investigación se enmarca, de acuerdo a lo estipulado por la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES), en el Plan Nacional de Desarrollo 2017 – 2021 Toda una Vida en su "Eje 1: Derechos para todos durante toda la vida" el cual contiene el "Objetivo 1: Garantizar una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas" con su respectiva "Política 1.6: Garantizar el derecho a la salud, la educación y al cuidado integral durante el ciclo de vida, bajo criterios de accesibilidad, calidad y pertinencia territorial y cultural" (SENPLADES, 2017, p. 6).

Por otro lado, de acuerdo con Barrezueta y Merlo (2010), los profesores de instituciones educativas fiscales deben poner atención a los contenidos académicos de acuerdo con los conocimientos de los estudiantes y los factores involucrados, para generar efectos positivos en el aprendizaje de este idioma; de allí que con la actual investigación se estaría buscando comprobar en qué medida los profesores de inglés de segundo año de las instituciones de Guayaquil atienden a esta premisa.

En definitiva, el presente trabajo de investigación busca contribuir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, identificando los factores adversos que perjudican o entorpecen este proceso; hallazgos a los que se busca llegar partiendo de la información recabada a través de la encuesta aplicada a un grupo de profesores, así como de la revisión bibliográfica.

Objetivos de la investigación

Objetivo general.

- Determinar el nivel de influencia de los factores que inciden en la enseñanza del idioma inglés durante la transición de primaria a secundaria en los estudiantes de octavo año de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil.

Objetivos Específicos

- Describir el modelo de transición desde una perspectiva del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en estudiantes que transitan de la primaria a la secundaria.

- Identificar los factores involucrados en la transición que influyen en el aprendizaje del inglés por parte de estudiantes que ingresan a la secundaria.
- Analizar el rol docente asumido en relación con los factores en la transición que influyen en el aprendizaje del inglés en octavo año en las instituciones educativas fiscales de Guayaquil.

Hipótesis

El aprendizaje del inglés de los estudiantes de octavo año EGB de colegios fiscales está relacionado con el nivel de inclusión en la planificación curricular de actividades dirigidas a atender los factores que se hacen presente durante la transición de primaria a secundaria.

Capítulo I – Marco teórico

1.1. Transición de la primaria a la secundaria

Según la RAE (2020), la palabra transición es equivalente a cambio, mudanza, acción de cambiar o pasar de un estado a otro, la alteración en la manera de ser o de estar, o en la manera de hacer las cosas. El cambio, la transición y la adaptación son procesos constantes en la vida de todos los seres humanos.

El hombre desde su nacimiento esta signado por los procesos de cambio que vienen acompañado de diferentes momentos de asimilación y adaptación; y estos virajes pueden generar diversos sentimientos de inquietud como ansiedad, angustia, inseguridad y frustración; todos ellos se sumen como parte natural del proceso aprendizaje; pero para controlarlos y sobreponerse a ellos influye la capacidad del individuo de adaptarse; pero no solo se trata de una cuestión de motivación y disposición de parte del sujeto de acoplarse con el ambiente y las circunstancias dadas, también dependerá en gran medida de las condiciones y los factores que proporcione el medio en favor de este proceso adaptativo (Gaviria, 2016).

Según Gaviria (2016) se pueden distinguir dos tipos de transiciones: las horizontales y las verticales, las primeras suceden a lo largo de toda la existencia cotidiana del individuo y están relacionadas con los movimientos que cualquier ser humano hace de manera rutinaria entre diferentes esferas o facetas de su vida. Y las transiciones verticales son las que se hacen dentro del contexto de la educación regular y representan el paso de un nivel educativo a otro, este tipo de transiciones son las que se analizan en el presente estudio.

La transición en los niveles educativos, descrita por Fabian y Dunlop (2007), comprende esta transición vertical que obedece a la culminación y consecución de un programa curricular al que se encuentra apegado el estudiante y como un modelo concebido en sociedad, posee implicaciones sociales y culturales, definiéndolas como una parte consustancial del sistema escolar, donde el avance o ascenso en el mismo supone “un conjunto de escalones o niveles que responden a la propia organización del sistema educativo, que estructura divisiones o parcelas, más o menos arbitrarias, en el conocimiento, en los horarios, en los alumnos, y en los profesores.” (p. 51)

En tal sentido, el proceso educativo comprende etapas y ciclos que debe transitar y superar el niño, joven, adolescente o adulto que se encuentra inmerso en este sistema, y se encamina en un proceso de enseñanza aprendizaje. Los tres tipos de transiciones más característicos relacionados con el sistema educativo como referente son: 1) las que se producen con el ingreso a un centro educativo desde el medio familiar, 2) las que suceden dentro del sistema escolar, y 3) las que se constituyen en el paso desde esta última esfera a la vida adulta y el medio laboral y profesional. Pasar de una etapa a otra dentro de esta trayectoria, supone para el individuo cambios que se manifiestan no solo en el ámbito educativo inmediato de quien lo vive, sino en los diferentes escenarios y aspectos de su vida.

Respecto a las que ocurren dentro del sistema educativa, la transición entre etapas educativas es un proceso que puede resultar complejo para los alumnos, ya que para cada una existe una modalidad de aprendizaje, y el estudiante al culminar una etapa, por ejemplo la primaria, va dejando este modelo atrás para sumirse en otro, el de la secundaria, que exige mayor responsabilidad a la vez que le otorga cierta libertad, para organizar sus rutinas de estudio de acuerdo a las nuevas disciplinas que se le presentan. Así se da una especie de colisión entre ambas modalidades de aprendizaje, y para la adaptación del estudiante a sus nuevas circunstancias es clave el apoyo del sistema educativo, pero también de todo el entorno que le rodea (Hiraldo, 2018).

La transición entre etapas educativas es pues un proceso que no solo involucra a los alumnos que la viven en primera persona, sino que también incumbe a padres, profesores y miembros activos del sistema educativo, es decir, todo el entorno que rodea al estudiante, dada las implicaciones que genera a nivel académico, social y emocional para ellos. La falta de colaboración y coordinación entre las instituciones de educación primaria y secundaria involucradas en este proceso, supone una dificultad mayúscula entre la que, según Antúnez (2005), es necesario hacer frente y ajustar dicha comunicación en pro del alumno.

Según Wilcock (2018), la transición de la escuela primaria a la secundaria también es un acontecimiento sumamente importante que viven los padres acompañando este proceso que atraviesan los hijos. Esta autora sostiene que este proceso va mucho más allá de un cambio de institución e instalaciones para el estudiante y su entorno; pues supone también un cambio de profesores, de asignaturas, modos de evaluación y métodos de enseñanza. En esencia, genera fuertes cambios no sólo a nivel académico sino también en el plano físico, emocional, social y cognitivo. Todo esto se traduce en un momento complejo que vive el estudiante, que se suma a su proceso individual

de adolescencia; lo que en muchos casos representa un verdadero reto para ese entorno que los contiene y vive el día a día junto a ellos, pues aunque no lo parezca supone un verdadero cambio.

Vogler et al. (2008) sobre las transiciones sostiene que aparte de las transformaciones relacionadas con la infraestructura y el círculo social, también "existen las modificaciones en el contacto con las convicciones, discursos y prácticas condicionados por la cultura, especialmente cuando dichas modificaciones tienen que ver con cambios de ambiente y, a veces, del idioma predominante" (p. 37); así que además de los cambios externos que vivencia el estudiante al entrar en la secundaria, el contacto con un nuevo idioma, el inglés, en un nivel de mayor exigencia, se suma como otro de los factores que debe trabajar en su transición y adaptación en esta nueva de su formación educativa.

En el caso de Ecuador, específicamente en Guayaquil, donde se concentra un cuarto de los estudiantes de toda la zona costera, allí los escolares pasan seis años en la educación primaria antes de avanzar a la educación secundaria. Los padres toman en ese entonces la decisión, basándose en asesoramiento por parte del personal docente y muchas veces en función de su situación económica, decidiendo si el niño debe continuar su carrera escolar en una institución fiscal, municipal o privada. Para las familias que optan por una institución que ofrezca ambas etapas juntas, esta transición para el estudiante se hace más llevadera; en cambio para aquellos alumnos que deben cambiar de instituto es posible que se genere una ansiedad ante lo nuevo, que trascienda a alguna áreas de conocimiento a la que se enfrentan por primera vez, como es el caso del aprendizaje del idioma inglés.

1.2. Modelos de transición

Las transiciones son procesos complejos de cambios dentro del individuo, incrustados en comunicación con su entorno social. Son fases de la vida asociadas con demandas elevadas y entornos cambiantes que significan una acumulación de estrés factores (Welzer, 1993). Bronfenbrenner (1979) definió la transición de un individuo desde la familia a una institución educativa como transición ecológica. Desplazamiento entre entornos familiares como el contexto de desarrollo primario y el entorno escolar como contexto de desarrollo secundario, exige ajuste y provoca cambios en la identidad, las relaciones y los roles.

La adaptación a nuevas demandas se ha estudiado dentro del paradigma del estrés. Teorías sobre el estrés (Lazarus & Folkman, 1987) así como sobre eventos críticos de la vida (Filipp, 1995)

consideran evaluación del evento crítico (desafío, amenaza o pérdida) como importante. No es el evento solo, sino el proceso de afrontamiento que lo convierte en una transición. Desarrollo a lo largo de la vida toma en consideración no solo el desarrollo del niño, sino también la transición en padres.

Partiendo de los antecedentes de la teoría del desarrollo familiar, el concepto de Cowan (1991) de la transición familiar es adaptable a las múltiples demandas relativas a las transiciones entre la familia y sistema educativo. En una perspectiva socioconstructivista, la transición es un proceso de co-construcción a través de la comunicación y participación entre institución y familia (Griebel & Niesel, 2004).

Los padres apoyan la transición de su hijo y se someten a una transición ellos mismos a ser los padres de un niño en edad escolar. Los miembros del personal de las instituciones para la primera infancia y de la escuela co-construyen la transición, pero son no afectados directamente por las tareas de desarrollo en sí mismas (Griebel & Niesel, 2004). Si bien este enfoque es común en la transición del hogar a la escuela primaria, argumentan que también se puede aplicar a la transición de la escuela primaria a la secundaria.

Por su parte, el Modelo de Transición de Griebel y Niesel (2004), en consonancia con el de Lazarus y Folkman (1987), se centra en los aspectos motivacionales de las demandas y no principalmente en variables conectadas. Bajo este modelo el éxito de cualquier transición se entiende como un proceso de afrontamiento, se logra cuando todos las partes involucradas en la transición lo entienden y lo aceptan. El bienestar del estudiante (y sus padres) dentro de la nueva institución es entonces un requisito previo para una interacción exitosa y el aprendizaje, es decir, hacen un uso óptimo de las oportunidades de crecimiento académico y personal que le ofrece el nuevo entorno.

En la Tabla 1 se muestran, según el Modelo de Transición de Griebel y Niesel, los desafíos que deben abordarse dentro del proceso de transición en el sistema educativo:

Tabla 1. Niveles de desafíos en el proceso de transición

Nivel de desafío	Implicaciones
Individual	Identidad, emociones y capacidad
Interaccional	Pérdida y formación de nuevas relaciones, roles sociales
Ambiental	nuevos entornos, planes de estudio y experiencias de aprendizaje

Fuente: Griebel y Niesel (2004)

Para enfrentar los desafíos descritos los padres tienen una función doble durante el período de transición, logrando hacer frente a la proceso por sí mismos y también para apoyar al niño durante el

proceso. Para niños y padres que están experimentando la transición a la escuela secundaria, la visión general de los desafíos y de las estrategias a aplicar en los diferentes niveles gira en torno a tópicos como la disciplina.

La disciplina constituye uno de los elementos fundamentales para el éxito o fracaso en el sistema educativo por parte de los alumnos. En relación con lo anterior, la literatura señala que si un estudiante es capaz de invertir el tiempo necesario para cumplir con las tareas que se le demandan en las materias, posiblemente, logre concluir con éxito cada nivel.

Por otra parte, los resultados de estudios como los de Wilcock (2018). evidencian que el ambiente de aprendizaje influye en la motivación de los alumnos. Las relaciones interpersonales que establece el profesor con sus estudiantes podrían ser determinantes para ellos y una de las cualidades personales fundamentales en un profesor comunicativo. Por otra parte, además de las relaciones interpersonales que establecen los estudiantes con sus profesores, también están los recursos académicos y la capacidad que estos últimos tengan para superar los desafíos que supone la transición de la primaria a la secundaria.

1.3. Rol docente frente a la transición de primaria a secundaria

Atendiendo al proceso transitivo, es importante remarcar la relación del profesor con sus alumnos como un factor crucial de la educación en el aula; pues a través de su práctica pedagógica diaria y constante pueden generar la atmósfera propicia de confianza, seguridad y orden, que vaya no solo orientada al proceso de enseñanza aprendizaje, sino también a contribuir a la adaptación de los estudiantes que recibe de los niveles de educación primaria.

Respecto a esta relación Voli (2004) refiere que en procura de la eficacia docente “el profesor puede y debe darse cuenta de lo que hace y de lo que puede hacer en su aula de clase para crear un ambiente favorecedor de una buena autoestima de sus alumnos y de una convivencia que facilite esta labor” (p. 37). Así, la actuación del docente de entrada debe ir orientada a propiciar en el estudiante la confianza que le permita adaptarse rápidamente al nuevo ambiente educativo.

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Nicaragua, una de las principales tareas docentes para alcanzar esta confianza y rápida adaptación del alumno es diagnosticar sus conocimientos previos, y por ello es fundamental indagar con diversas estrategias diagnosticas cómo es

el nivel de inglés que estos traen consigo del ciclo que culmina; lo que les permitirá arrancar de las fortalezas y debilidades encontradas el proceso de adquisición de nuevos conocimientos (MINED, 2020).

Otra parte importante dentro del papel que juega el docente en la transición de la primaria a la secundaria es la atención que presta a su relación o interacción con el alumno, pues de acuerdo con Pianta (2001), en una serie de estudios descriptivos basados en información aportada por los mismos profesores se pudo comprobar que existen tres dimensiones en la relación que se produce entre alumnos y docente: conflicto, cercanía y dependencia, siendo proporcionalmente correspondiente a determinado nivel el aprendizaje alcanzado.

La relación docente-alumno signada por la cercanía se desenvuelve en un ambiente donde los profesores perciben fuertes niveles de calidez, afecto y una buena comunicación por parte de sus estudiantes; lo que les aporta un sentimiento de eficiencia ante el manejo de la clase y les genera confianza y confort en las relaciones que generan con sus alumnos. Para el alumno este tipo de relación cercana con su profesor, le genera seguridad y puede ser usada como base para cimentar oportunidades de aprendizaje dentro del aula. Al respecto, Pianta (2001) señala que el niño que tiene una relación cercana con el docente tiende a enfocar mejor su atención y su voluntad hacia el aprendizaje.

Tales características de la relación de cercanía la convierten en la caracterización ideal para propiciar una transición sin traumas o estrés de la primaria a la secundaria, es decir, el docente puede valerse del afecto que genera ante el grupo escolar para propiciar la mejor adaptación de esos alumnos al enfrentarse a un nuevo escenario, nuevos retos e incluso un nuevo idioma en el caso del inglés, asumiendo el rol de guía y mentor en este caso.

Respecto a la confianza que se produce en relación de cercanía entre el profesor y el alumno, Casassus (2006) señala que “cuando los alumnos están en confianza se sienten en seguridad, y se reduce el miedo, lo que les permite ser más como ellos en su originalidad y pueden abrirse a la participación en clase sin temor a cometer errores” (p. 243), lo que podría ser particularmente útil en el caso de la enseñanza del inglés donde naturalmente los alumnos como parte de su aprendizaje suelen cometer errores al tratar de escribir y hablar en el nuevo idioma.

De allí que el docente al propiciar un entorno de confianza en el aula reduce los niveles de estrés, angustia y ansiedad que le puede generar al estudiante la experimentación de su entrada a un nuevo ciclo escolar, lo que además se traduciría a una mejor percepción de las nuevas disciplinas académicas, los nuevos contenidos y asignaciones a realizar. En resumen, un ambiente de confianza en el aula no solo aligera la adaptación del estudiante a su nuevo ámbito de desarrollo educativo, sino que constituiría la base para una estrategia motivacional para el aprendizaje, pues "una buena motivación para aprender se basa en el establecimiento de un clima de confianza entre los estudiantes y el profesor" (Gaviria, 2016, p. 29).

Partiendo de lo expuesto, las características fundamentales del rol docente en la transición primaria secundaria son, por un lado, la disposición hacia el mantenimiento de una disciplina motivacional que le permita al alumno atender y comprender un mayor nivel de exigencia educativa representada en una mayor cantidad de contenidos de profundidad superior y un nuevo horario, y por otro lado, su interés en la conformación de una relación de cercanía con el alumno, conllevando a que éste lo perciba como alguien que lo guía en la superación de los desafíos que implica su ingreso a la nueva etapa del ciclo educativo. Ambas características son especialmente requeridas en el profesor de inglés, por cuanto la enseñanza de una lengua extranjera conlleva a elevar los niveles de desafío planteados por la transición.

De acuerdo con Cronquist, y Fiszbein (2017), en el sistema educativo es fundamental poseer docentes de calidad para perfeccionar la destreza del inglés, debido a que estos son los responsables de aplicar diariamente las políticas y actividades dispuestas por las instituciones estatales. No obstante, la enseñanza de este idioma ha presentado debilidades vinculadas tanto con la destreza del inglés por parte de los docentes como con la calidad de su formación.

Los autores agregan que los docentes en Latinoamérica presentan un bajo grado de destreza de esta lengua, por otro lado, sus políticas adoptadas ordenan un dominio desde los niveles B2 a C2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), las evaluaciones y análisis de diagnóstico determinan que la mayoría de los profesores de inglés poseen un desempeño muy inferior a estos estándares. Altos porcentajes de docentes se desempeñan difícilmente en los niveles requeridos para sus estudiantes, e inclusive en grados inferiores.

Actualmente existe una alta demanda de docentes de inglés en Latinoamérica, asimismo, las oportunidades de formación para los profesores son elevadas en la región, la calidad de esta formación

es diversa, aunque deficiente. Si bien es cierto, se encuentran en el mercado sistemas de acreditación para asegurar la calidad de la formación, también existen un sin número de cursos no acreditados que continúan inscribiendo estudiantes e impartiendo cátedra. Además, existe una amplia gama en el empleo de requerimientos de ingreso o egreso, y pocos países poseen un contexto estandarizado. A esto se le suma la situación actual de las alternativas de desarrollo profesional para los profesores de inglés los cuales padecen problemas de valoración y prolongación.

A lo largo de la región se pueden encontrar oportunidades de capacitarse tanto localmente como en el extranjero. Al igual que las oportunidades han ido aumentando, existe muy poca evidencia de las consecuencias y el costo de estos programas; la gran variedad de cursos nuevos en la región también da una insuficiente progresividad a programas previos.

Estas debilidades, como los mencionan los autores, están asociadas a una efímera aplicación de políticas vinculadas con la formación de los docentes, lo que ha generado una deficiente calidad de los maestros de inglés; los profesores presentan un inferior grado de destreza de esa lengua y frecuentemente no cuentan con certificación o adiestramiento. Los países de la región deben asumir políticas que ayuden a optimizar la formación de sus docentes de inglés si desean tener un efecto positivo en la trasmisión efectiva de este idioma.

Como menciona Beltrán (2017) la adquisición de una lengua extranjera como el inglés necesita de profesores debidamente capacitados en relación con metodologías adecuadas para un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma, además el maestro debe tener las suficientes habilidades para reconocer a los distintos tipos de alumnos, sus maneras de aprendizaje, sus dificultades de aprendizaje, entre otros. Los alumnos utilizarán la lengua inglesa dentro de las aulas si el docente implementa las siguientes condiciones que se desprenden de los postulados y recomendaciones del citado autor:

- La planificación de los procesos necesarios para el empleo del segundo idioma, según el grado de los estudiantes y considerando que, normalmente, comprenden más de lo que están dispuestos a producir.
- Expresarse de la manera más precisa y compresible posible. Sustentar visualmente los argumentos y los correctivos a través de mímicas, multimedia, objetos, el empleo de la pizarra, entre otros.

- Adiestrar a los estudiantes a que utilicen técnicas idiomáticas en inglés. La enseñanza y la motivación del empleo de términos genéricos que optimizan su habilidad de comunicación.
- Acostumbrar a los estudiantes con las expresiones más frecuentes que se emplean en clases y su uso habitual y con sentido. Promocionar la habilidad de los alumnos para deducir la definición por medios lógicos como el contexto y las relaciones entre conceptos y frases.
- Si se aplica cada uno de los factores detallados previamente, se conseguirá ofrecer los escenarios apropiados que ayuden al empleo frecuente y práctica habitual del inglés, asimismo, se alcanzará a incluir al alumno en un aprendizaje continuo y progresivo.

1.4. Rol de estudiante

En la misma línea de Beltrán (2017) se determina que el rol del alumno es una de las transcendentales modificaciones que se ha conseguido en la enseñanza del idioma. Estos roles juegan un papel más dinámico debido a que serán los responsables del grado de desarrollo de las destrezas del idioma y son ellos quienes deben adoptar una iniciativa más frecuente durante las clases.

Para los alumnos que adquieren el idioma inglés como lengua extranjera uno de los escenarios de aprendizaje más primordiales es el aula de clases, donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en el principal espacio de prueba y práctica que les proporciona el perfeccionamiento adecuado para que pueda desenvolverse y comunicarse fluidamente en este idioma.

Luego de haber explicado el rol que desempeñan profesores y estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, Beltrán (2017) agrega que estos dos elementos deben de llevar la clase en completa armonía, trabajando bajo directrices que destaquen el respeto y un elevado nivel de responsabilidad, simplemente una adecuada mezcla de estos dos factores proporcionará logros relevantes en el desarrollo de la habilidad comunicativa en el idioma inglés.

1.5. Teorías de la enseñanza del inglés

De acuerdo con Arechúa (2012), se conoce como adquisición de una segunda lengua al proceso por el cual la persona aprende e internaliza un idioma distinto a su lengua materna o nativa predominante. La adquisición de un segundo idioma en un proceso natural en infantes bilingües cuyos padres o familiares se comunican a través de dos o más lenguas. En cambio si este proceso se lleva a

cabo en edades más avanzadas, ya por parte de un adulto; está comprobado por la lingüística aplicada que este proceso de aprendizaje de una segunda lengua, contrasta sus fases del proceso de adquisición de la primera, debido a que se necesitan otro tipo de habilidades cognitivas; por lo tanto, en este caso el aprendizaje de un segundo idioma es un proceso más riguroso donde se necesitaría de mayor tiempo que lo que conlleva la adquisición de la lengua nativa, en especial cuando estructuralmente el idioma propio y el segundo son muy distintos.

La investigación de Arechúa (2012) determinó que un niño comienza a pronunciar las primeras palabras de su lengua nativa en un proceso que conlleva una importante labor cognitiva de tipo fonológica; esto ayuda a que el niño asimile los sonidos de diversas pronunciaciones como actores del mismo tipo de unidad segmental o fonema. Por tal razón la adquisición de un segundo idioma en muchos de los hablantes generalmente guarda un "acento" particular ya que en la primera lengua, como en otras, las características fonéticas distintivas y secundarias para agrupar los sonidos en fonemas pueden variar.

No obstante, algunos individuos logran una fluidez y comprensión del segundo idioma, completamente indistinguible de su lengua nativa; esto ocurre especialmente cuando ambos idiomas son similares. Por otro lado, los niños bilingües que aprenden dos lenguas al mismo tiempo normalmente llegan a dominar ambos idiomas, debido a que el proceso de aprendizaje que aplican es distinto al procedimiento de adquisición de una segunda lengua cuando se ha aprendido a hablar una primera. El problema de aprender una segunda lengua durante la adultez radica especialmente cuando este idioma corresponde a otra familia lingüística y su aprendizaje es forzado.

Por su parte, Barrezueta y Merlo (2010) señalan que la adquisición de una segunda lengua es un proceso más ventajoso, significativo y preciso cuando es utilizado en una situación de comunicación real, motivo por el cual es responsabilidad de los docentes el enseñar los fundamentos que requiere el idioma desde los primeros años de la etapa escolar. La regularidad de aprendizaje para el lenguaje social es diferente al del aprendizaje del lenguaje académico. En contextos adecuados, el estudiante promedio de una segunda lengua demora alrededor de dos años en obtener las habilidades de comunicación interpersonal elementales. Estas habilidades ingresan en el lenguaje cotidiano, por las exigencias del contexto integrado que contiene al interlocutor. Sin embargo, se demora entre cinco y siete años, bajo circunstancias aptas, en desarrollar la competencia lingüística académica cognoscitiva o el lenguaje académico de poco contexto, a un grado similar al de los que estudian en su idioma nativo.

Las autoras concluyen que la mayoría de los estudiantes de inglés que lo aprenden como segunda lengua tienen problemas en ciertos aspectos, a pesar de que dominan aparentemente de manera idónea el inglés básico tradicional para la comunicación cotidiana, mantienen inconvenientes con la destreza lingüística académica cognoscitiva.

Existen diversas posturas teóricas explicativas de la forma como se produce la adquisición de una segunda lengua, siendo uno de los enfoques teóricos más utilizados el de Krashen y Terrel, un modelo que, según Cerdas y Ramírez (2015), se divide en cinco hipótesis: 1) la adquisición-aprendizaje, 2) el orden natural, 3) la automonitorización, 4) el ¨Input¨ y 5) el filtro afectivo.

Según la hipótesis del aprendizaje-adquisición, las personas tienen dos maneras distintas para desarrollar la competencia lingüística de una lengua extranjera ya sea a través del aprendizaje o de la adquisición. La adquisición del lenguaje, según esta perspectiva teórica, es un proceso similar a la forma en la que se aprende la lengua materna; es decir, sin entrenamiento formal, sin manejar las reglas gramaticales o de patrones de pronunciación de cómo hablar el español. Krashen y Terrel (1983) describen este proceso como la una "forma natural de desarrollar la capacidad lingüística, y es un proceso subconsciente" (p.2). Por consiguiente, el proceso de adquisición del lenguaje estaría relacionado con el aprendizaje inconsciente, en el que se adquiere el lenguaje de forma natural en contextos comunicativos, y no hay ninguna enseñanza formal.

Por otro lado, dentro de la hipótesis del orden natural, el aprendizaje de una lengua extranjera se produce como parte de un proceso consciente donde hay instrucción formal, y también hay conocimiento formal de la lengua, señalando Krashen y Terrel (1983) que en este caso el aprendizaje de un determinado idioma parte del "conocimiento explícito de las reglas, siendo consciente de ello y teniendo la capacidad de hablar de ello" (p.2).

De acuerdo con la hipótesis monitor, cuando un enunciado es procesado por el sistema de adquisición del lenguaje, el conocimiento que se obtiene del aprendizaje del idioma (aprendizaje consciente) será el encargado de la corrección de las expresiones. Esto significa que a veces se usa lo que Krashen llama la "sensación de corrección" para editar enunciados producidos en la lengua materna y en la lengua meta. El aprendizaje consciente tiene sólo la función de corrección de los enunciados y no la función para iniciar la producción en un segundo idioma. Es el conocimiento de la lengua que entra en juego cuando se corrigen las propias expresiones, ya sea antes, en el momento o inmediatamente después de que hayan sido pronunciadas.

Según Hockett (1967), se utilizan dos procesos para corregir las expresiones: corrección externa y corrección interna. La corrección externa es el proceso que tiene lugar cuando se repara o edita la expresión después de que se han producido. La edición interna, por el contrario, es un proceso mediante el cual lo que se piensa decir se ha corregido y editado antes de que sea dicho realmente. Este proceso es de alguna manera menos evidente porque lo que se suele escuchar es la expresión correcta.

La hipótesis de entrada (Input) afirma que las personas pueden realmente adquirir el lenguaje cuando entienden y están expuestas a un estímulo lingüístico constante que se encuentra un poco por encima del nivel actual de competencia, lo que se llama según Krashen y Terrel (i +1) donde i es el nivel de estímulo lingüístico y "1" tiene que ver con un estímulo lingüístico que forma parte de la siguiente etapa de aprendizaje del individuo. El estímulo lingüístico que se da al estudiante debe tener estructuras conocidas por éste y debe incluir también algunas estructuras o vocabulario que forman parte de la siguiente etapa del aprendizaje, y él debe estar claro respecto a este proceso. Esto significa que para que los estudiantes mejoren su nivel de competencia, los profesores y el sistema educativo que los contiene tienen que proporcionarles material lingüístico más allá de su nivel de competencia.

Por último, la hipótesis del filtro afectivo, quizás uno de los principios más importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, el cual hace referencia a la parte afectiva y de disposición por parte del alumno, enunciando que cuando un estudiante tiene una visión positiva hacia el proceso de aprendizaje, tendrá más éxito en la adquisición de la lengua extranjera que los estudiantes que no están motivados al respecto. Es importante, por lo tanto, propiciar un ambiente de clase agradable y en la medida de las posibilidades libre de estrés y sentimientos de angustia, lo cual "les permitirá a los estudiantes aumentar su capacidad receptora y productiva" (Krashen & Terrel, 1983, p.1)

1.6. Factores influyentes en el aprendizaje de inglés

Existen diversos factores que afectan la receptividad de los alumnos en todas las materias en general y especialmente en aquellas que involucran el aprendizaje de un segundo idioma. Estos factores incluyen capacidad de atención, estrés, ansiedad, procedimientos en el aula, autoestima, anomia (choque cultural), competitividad, motivación y clima en el aula. Un punto para enfatizar es que estos factores están correlacionados y entrelazados en el sentido de que cada uno de ellos afecta a los demás y este a su vez se ve afectado por ellos (Brown, 2001).

En este sentido, es conveniente investigar aquellos factores psicológicos que juega un gran papel en el rendimiento académico del estudiante, especialmente en aquellas materias donde se presume inciden mayormente dichos factores. Por ejemplo, se dice que la transición que se produce de la etapa primaria a la secundaria es una circunstancia generadora de ansiedad y que esta influye en los estudiantes de diferentes maneras.

De hecho, estudios previos han descubierto que un tercio de los estudiantes de idiomas extranjeros experimentan al menos un nivel moderado de ansiedad por el aprendizaje de dicho idioma (Horwitz, 2001). Los investigadores también han señalado que estos factores psicológicos tienen una doble influencia, por cuanto pueden motivar pero igualmente pueden desanimar a los estudiantes (Young 1991; Horwitz, 2001). En los estudios se señala que el tipo de influencia dependerá de cómo los maestros, padres y administradores perciben este desafío y lo enfrentan.

El estrés como uno de los factores afectivos de mayor impacto en los estudiantes de lenguas extranjeras se ha estudiado desde la década de 1970, Dicho elemento ha sido estudiado principalmente como generador de ansiedad, un estado de aprensión, un miedo vago que sólo se asocia indirectamente con un objeto (Hilgard, Atkinson & Atkinson, 1971; Scovel, 1991). En este contexto, se sabe que la ansiedad generada por el estrés negativo tiene un efecto grave no solo en el rendimiento lingüístico de los estudiantes, sino también en los procesos de aprendizaje de una segunda lengua. Específicamente, Horwitz et al. (1986) definen la ansiedad como “la sensación subjetiva de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación asociados con una excitación del sistema nervioso autónomo sistema. De hecho, la ansiedad es un fenómeno multidimensional complejo que involucra a muchas otras variables independientes” (p. 125)

De modo que la ansiedad está entrelazada con el estrés y además con la atención, autoestima, motivación (Horwitz et al., 1986). Los psicólogos utilizaron el término "reacción de ansiedad específica" para diferenciar a las personas que están generalmente ansiosos dentro de una variedad de situaciones de aquellos que se muestran ansiosos solo en algunas situaciones (Horwitz et al., 1986).

Por otro lado, los investigadores descubrieron que el tipo de ansiedad que afecta a los estudiantes de lenguas extranjeras es de un tipo especial llamado por Horwitz y Young (1991) “Ansiedad por el idioma extranjero”. La ansiedad por el lenguaje en este caso se ve como un rasgo de personalidad que se vincula a la propensión del individuo a reaccionar de manera nerviosa cuando habla en el segundo idioma (Gardner & MacIntyre, 1993; Mitchell & Myles, 2004).

Asimismo, se habla de ansiedad transicional y patrones de anidación como una especie de ansiedad asociada con el paso de los estudiantes de una etapa a otra para aprender idiomas (por ejemplo, de la primaria a la secundaria) o la transferencia de una universidad a otra. Tal ansiedad provoca inseguridad en el estudiante en su interacción dentro del nuevo entorno y esto, por supuesto, conduce a la incapacidad de concentración de los estudiantes.

Igualmente, en diversos estudios también han identificado la ansiedad asociada con las tareas escolares como la realización de exámenes, hablar inglés y trabajar en grupos. En este orden de ideas, Horwitz et al. (1986) describieron algunos síntomas que se pueden observar en estudiantes ansiosos, tales como preocupación, dificultad en la concentración, olvido, sudor y palpitaciones.

Asimismo, debido a estos factores psicológicos los estudiantes exhiben con frecuencia evasión en su comportamiento; por ejemplo faltan a clases, evitan hablar y posponen las tareas. Horwitz et al. (1986) fueron los primeros en estudiar la relación entre ansiedad y lenguaje, estableciendo un inventario de ansiedad llamado "Escala de ansiedad en el aula de idiomas extranjeros (FLCAS, siglas en inglés)

Según Horwitz et al. (1986), la ansiedad por aprender el segundo lenguaje comprende tres fuentes componentes, especialmente en relación con varios tipos de actividades que los alumnos realizan en el aula: 1) aprensión a la comunicación 2) ansiedad ante los exámenes 3) miedo a la evaluación negativa.

La aprensión comunicativa, que generalmente se refiere a un tipo de ansiedad experimentada en entornos comunicativos interpersonales, es relevante para los contextos de aprendizaje de una segunda lengua donde el desempeño es monitoreado constantemente, tanto por el docente como por los demás estudiantes (Horwitz et al., 1986).

En efecto, algunos estudiantes pueden sentirse ansiosos al hablar en clase o ser reacios a participar en cualquier tarea, ya que podrían tener miedo de que sus profesores o compañeros se burlen de ellos; esto significa miedo a una evaluación negativa.

Young (1991) también ofreció una lista extensa de las posibles fuentes de ansiedad por el lenguaje; algunos de los cuales están asociados con el alumno, algunos con el profesor y otros están relacionados con la práctica instruccional. Young sostiene que la ansiedad por el lenguaje puede surgir de: 1) ansiedades personales e interpersonales; 2) creencias del alumno sobre el aprendizaje de

idiomas; y 3) creencias del docente sobre la enseñanza de idiomas; 4) interacción docente-alumno; 5) procedimientos en el aula; y 6. pruebas de idioma.

Igualmente, Young (1991) señala la existencia de tres fases de ansiedad en relación con el deseo de aprender el idioma, lo que paradójicamente se convierte en una gran fuente de obstáculos para el rendimiento académico de los estudiantes en dicha materia. Una de las primeras fases se hace presente, por ejemplo, si un docente garantiza el aprendizaje y luego el estudiante descubre que aprender no resulta tan sencillo, por lo que comenzará a tener una ansiedad debilitante y, por lo tanto, no hará todo lo posible para aprender dicho idioma.

Otra fase de ansiedad que puede generarse es cuando la persona asume que el aprendizaje no está garantizado sino hace un esfuerzo real para aprender, y en este sentido la ansiedad lo estimulará y podrá hacerlo mejor. La última fase de la ansiedad aparece si al alumno le gusta aprender pero siente que, por mucho que lo intente, es más probable que no aprenda, entonces su ansiedad hace que el aprendizaje de la segunda lengua se haga más difícil.

Cualquiera puede sorprenderse al saber que se necesita algún tipo de ansiedad para poder aprender una segunda lengua. Esto es llamado “Facilitar la ansiedad” o "ansiedad útil" como lo llamó Oxford (1999). Se trata de una especie de ansiedad necesaria para realizar una tarea. Los investigadores enfatizan el hecho de que facilitar la ansiedad se correlaciona positivamente con el aprendizaje de idiomas (Ehrman & Oxford, 1995).

Por otra parte, Brown (2001) afirma que un alumno podría mostrarse "débil" sin esta tensión facilitada por la ansiedad, por lo que el teórico advierte que esto puede conducir a otro tipo de ansiedad, la ansiedad debilitante o ansiedad dañina en el sentido de que obstaculiza el aprendizaje. Como señala Brown (2001) ausente la ansiedad se encuentra en un continuo de dos extremos donde cualquiera de estos puede resultar dañino para el aprendizaje.

A pesar de que muchos estudiantes temen a los exámenes en general, aquellos que están obligados a tomarlos en una lengua extrajera pueden sentir más presión, desafiado por el hecho de que necesitan recordar y coordinar muchos puntos gramaticales al mismo tiempo durante lo que dure la prueba.

Como resultado de esta presión adicional en las pruebas de lenguaje extranjera pueden escribir la respuesta incorrecta o simplemente "congelarse" debido al nerviosismo, incluso aun conociendo la respuesta correcta (Gardner & MacIntyre, 1994).

Los detalles referidos que pueden afectar el rendimiento académico de los estudiantes en una materia como inglés se deben a la ansiedad debilitante, la cual puede funcionar como un bloqueo mental para el rendimiento cognitivo en las tres etapas cognitivas: entrada, procesamiento y salida (Brown, 2001).

1.7. Factores psicológicos en el aprendizaje del inglés

Los teóricos tienen diferentes puntos de vista sobre cuáles de los numerosos grupos de factores son más importantes e influyen más en la adquisición de una segunda lengua (Martos, 2006). Según el factor enfocado y su consideración como valor predictivo existen varios modelos que explican las razones del éxito o fracaso en ese proceso, teniendo en común estos modelos el énfasis en factores psicológicos individuales.

Según el modelo Lambert, el factor principal en la adquisición exitosa del segundo idioma es la motivación, lo que a su vez condiciona el desarrollo de la identidad (Aellen & Lambert, 1969). Lambert distingue dos tipos de motivación, la de integración y la instrumental. De acuerdo con este modelo, la motivación para la integración es más fuerte e importante que la motivación instrumental, ya que ha metas a largo plazo son sostenidas y estables.

El segundo modelo teórico más importante es el modelo socioeducativo de Gardner (Gardner, 1985), que comparte parcialmente la esencia del modelo de Lambert pero además, revisa la influencia del entorno sociocultural en el contexto de adquisición de una segunda lengua. El entorno sociocultural en el que se encuentra el individuo determina sus actitudes y percepciones de otras culturas e idiomas; A su vez, esas percepciones tienen un efecto sobre el éxito o el fracaso en la adquisición del lenguaje. (Gardner, 1985).

El teórico distingue cuatro variables principales que influyen en la calidad de la adquisición de un segundo idioma: Inteligencia, habilidad o talento en idiomas, motivación y miedo a una situación concreta del lenguaje usado, lo que se extendería a angustia y estrés. La influencia de cada una de

esas variables puede ser diferente según las diferencias del entorno sociocultural (Gardner, 1985; Lalonde & Gardner, 1984).

El modelo de contexto social de Clement enfatiza aún más en la importancia del entorno sociocultural. A su juicio, la relación entre el miedo a la asimilación y la motivación para la integración determina la motivación para adquirir la segunda lengua y su resultado. Si el miedo a la asimilación prevalece, la motivación para adquirir la segunda lengua es menor y el resultado es menos efectivo; pero si prevalece la motivación para la integración, entonces la motivación para adquirir la segunda lengua es alta y, en consecuencia, el resultado es eficaz (Aellen & Lambert, 1969).

El modelo de Clement también hace referencia a una variable como la confianza en sí mismo o autoestima, que incluye la ansiedad como aspecto afectivo y la autoevaluación de la competencia lingüística, como aspecto cognitivo. Clement y sus colaboradores determinaron que los indicadores de autoconfianza están correlacionados con indicadores de competencia en una segunda lengua (nivel de adquisición) (Clément et al., 1994; Gardner & Smith, 1980; Clément et al., 1980).

El modelo sociocognitivo de Muller une los modelos de Lambert, Gardner y Clément. Según Muller, el éxito en el estudio de la segunda lengua en el ambiente formal educativo puede depender de dos variables: Talento (talento para la adquisición del lenguaje y el intelecto general). y el concepto educativo del idioma. En este modelo, la variable más importante es autoconcepto del alumno frente al idioma. El autoconcepto lingüístico del alumno o autoconfianza lingüística es la confianza en las propias habilidades lingüísticas, como lo llama Muller, en cuanto precisa de las propias competencias lingüísticas (Müller & Dittman-Domenichini, 2008)

Tal como puede apreciarse estos modelos enfatizan en la importancia de los factores psicológicos para la adquisición de una segunda lengua, siendo interesante el hecho de que todos ellos establecen diferentes factores pero coinciden en cuanto que el miedo, expresado en angustia, falta de autoestima o estrés, son responsables del aprendizaje de un nuevo idioma.

1.8. El currículo educativo

Cuando pensamos en educación, los primeros pensamientos que nos vienen a la mente pueden referirse a los fines y propósitos que buscamos alcanzar para construir una sociedad organizada. Pero para que la educación logre tales objetivos, se requiere una estructura importante que

debe planificarse, configurarse y secuenciarse cuidadosamente. El resultado de esta planificación es lo que Straughan y Wilson (1983) denominan el currículum, que expresa y encarna las decisiones para el desarrollo de la estructura educativa, porque como mencionan los autores, la educación no ocurre simplemente.

También ha habido otras definiciones en las que los expertos en educación han descrito la estructura general que encarna los objetivos de la educación y los medios para alcanzarlos. Por ejemplo, Tanner y Tanner (1995) describieron el plan de estudios como la reconstrucción del conocimiento y la experiencia que permite al alumno crecer en el ejercicio de un control inteligente del conocimiento y la experiencia posteriores. De manera similar, Doll (1996) definió el currículo como el contenido y proceso formal e informal mediante el cual los estudiantes adquieren conocimiento y comprensión, desarrollan habilidades y actitudes, apreciaciones y valores bajo los auspicios de la escuela.

Para brindar una visión más amplia de lo que se conoce como currículo, Eisner (1979) definió currículo como el conjunto de procedimientos, políticas o pautas que una escuela o institución educativa en particular ofrece a una comunidad. A esto lo llamó el plan de estudios explícito, el que se anuncia al público. Sin embargo, también identificó otros dos tipos de currículo que es necesario mencionar: el currículo implícito y el currículo nulo . Estos dos tipos de currículo se describirán más adelante en la sección de fuerzas educativas que deberían impactar el currículo.

A base de los conceptos propuesto por Arechúa (2012), se puede determinar que el currículum educativo es la forma práctica de implementar una teoría didáctica, a la enseñanza, y es considerado como un plan de acción que permite al docente desarrollarlo en el aula de clases con los estudiantes; además de ser una metodología de organización de las actividades educativas de acuerdo con los contenidos, técnicas y herramientas didácticas a utilizar.

La autora agrega que el objetivo de la educación es formar al ciudadano y forjar una sociedad a través de un currículum que procede como un proceso activo donde interviene un conjunto de elementos tales como factores sociales, objetivos, recursos, entre otros, los cuales interactúan para lograr ese objetivo educativo planteado. Esto involucra al currículum como un medio para esculpir un determinado prospecto educativo, que responda a las necesidades individuales, sociales y culturales. De esta manera, a través de la planificación y aplicación del currículum se respalda al sistema

educativo para alcanzar el tipo de persona y de sociedad que la comunidad requiere de dicha institución.

Por último, la autora citada concluye en que es importante afrontar los problemas del currículum educativo comprendiendo su concepción y lo que este transmite. Lo esencial es que exista concordancia entre el proyecto educativo y la gestión del currículum. Para ello, se requiere que la educación plantee tres procesos indispensables: el desarrollo del individuo, la interrelación con la comunidad y la anexión de la cultura. El docente debe apuntar su accionar diario en la aplicación del currículum durante las horas de clase para dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. Asimismo, debe ajustarse a las directrices generales de la política educativa que normalizan la educación nacional.

Por otro lado, Sánchez (2012) comenta que la asignatura de inglés se debe de respaldar en un plan de estudios que les permita a los estudiantes alcanzar y practicar las habilidades de comunicación requeridas en el aprendizaje de este idioma. El plan de estudios puede contener actividades de escucha, lectura e inglés hablado, también actividades de vocabulario y gramática. Además, se requiere introducir lecciones sobre la pronunciación correcta. La práctica para tomar exámenes de inglés como el *Test Of English as a Foreign Language* (TOEFL), debe ser considerada en el plan de estudios, para preparar a los estudiantes a someterse a este tipo de certificaciones del idioma inglés.

1.9. Adquisición de un segundo idioma

De acuerdo con Arechúa (2012), se conoce como adquisición de una segunda lengua, al proceso por el cual la persona aprende e internaliza un idioma distinto a su lengua materna o nativa predominante. La adquisición de un segundo idioma en un proceso natural en infantes bilingües cuyos padres o familia se comunican a través de dos o más lenguas. En cambio, si este proceso se lleva a cabo en edades más avanzadas por parte del infante o adulto; está comprobado en la lingüística aplicada que este proceso de aprendizaje de una segunda lengua, contrasta sus fases del proceso de adquisición de la primera, debido a que se necesitan otro tipo de habilidades cognitivas.

Por lo tanto, el aprendizaje de un segundo idioma es un proceso más riguroso donde se necesita de mayor tiempo que la adquisición de la lengua nativa, en especial cuando estructuralmente el idioma propio y el segundo son muy distintos.

La investigación de Arechúa (2012) determinó que un niño comienza a pronunciar las primeras palabras de su lengua nativa en un proceso que conlleva una importante labor cognitiva de tipo fonológica; esto ayuda a que el niño asimile los sonidos de diversas pronunciaciones como actores del mismo tipo de unidad segmental o fonema. Por tal razón, la adquisición de un segundo idioma en muchos de los hablantes generalmente guarda un "acento" particular ya que, en la primera lengua, como en otras, las características fonéticas distintivas y secundarias para agrupar los sonidos en fonemas pueden variar.

No obstante, algunos individuos logran una fluidez y comprensión del segundo idioma, completamente indistinguible de su lengua nativa; esto ocurre especialmente cuando ambos idiomas son similares. Por otro lado, los niños bilingües que aprenden dos lenguas al mismo tiempo normalmente llegan a dominar ambos idiomas, debido a que el proceso de aprendizaje que aplican es distinto al procedimiento de adquisición de una segunda lengua cuando se ha aprendido a hablar una primera. El problema de aprender una segunda lengua durante la adultez radica especialmente cuando este idioma corresponde a otra familia lingüística y su aprendizaje es forzado.

Como menciona Barrezueta y Merlo (2010), la adquisición de una segunda lengua es un proceso más ventajoso, significativo y preciso cuando es utilizado en una situación de comunicación real, motivo por el cual es responsabilidad de los docentes el enseñar los fundamentos que requiere el idioma desde los primeros años de la etapa escolar.

La regularidad de aprendizaje para el lenguaje social es diferente al del aprendizaje del lenguaje académico. En contextos adecuados, el estudiante promedio de una segunda lengua demora alrededor de dos años en obtener habilidades de comunicación interpersonal elementales. Estas habilidades ingresan en el lenguaje cotidiano de contexto integrado que sucede entre interlocutores. Sin embargo, se demora entre cinco y siete años, bajo circunstancias aptas, en desarrollar la competencia lingüística académica cognoscitiva o lenguaje académico de poco contexto, a un grado similar al que estudian en su idioma nativo.

Estas autoras concluyen que la mayoría de los estudiantes de inglés, que aprenden el idioma como segunda lengua tienen problemas en ciertos aspectos, pese a que, aparentemente, dominan el inglés básico tradicional para la comunicación cotidiana y mantienen inconvenientes con la destreza lingüística académica cognoscitiva.

1.10. Adquisición de vocabulario

Los investigadores han propuesto diferentes teorías que intentan trazar el mapa de procesos implicados en la adquisición de vocabulario. Dependiendo de la postura adoptada por el investigador, diferentes hipótesis y, en consecuencia, diferentes experimentos han podido mostrar cuando tiene lugar la adquisición y cuándo no el aprendizaje de una segunda lengua a través de la ampliación del vocabulario.

La hipótesis de entrada de Stephen Krashen ha sido influyente en una línea de investigación, estudiando la efectividad de aprender grandes cantidades de vocabulario a través de una avalancha de aportes con la lectura extensa como enfoque de estudio. El modelo cuestiona la necesidad de una entrada estructurada, así como la necesidad de que los alumnos produzcan vocabulario recién encontrado para adquirirlo.

La hipótesis de entrada se basa en la premisa que los alumnos suelen tener éxito al inferir el significado del contexto. Sin embargo, los críticos han sostenido a menudo que este no es necesariamente el caso, y que los estudiantes pueden incluso no notar la palabra desconocida o hacer un esfuerzo por aprender su significado (Oxford & Crookall, 1990). No obstante, la información comprensible es una de las fuentes más importantes para conocer nuevos vocabularios y, aunque no está en su forma completa, se considera que la hipótesis de entrada tiene sustento (Nation, 2007).

En cambio, otras teorías han mantenido la necesidad de métodos en los que los alumnos tengan la oportunidad de transmitir significado (Skehan, 1996), notar nuevas palabras y su morfología en la comunicación (Schmidt, 1990; Long, 1996), y practicarlos a través de la producción (Swain & Lapkin, 1995). Por consiguiente, se impone la necesidad de un aprendizaje centrado en el alumno.

El cambio en el enfoque del proceso de aprendizaje de enfoques orientados al maestro a enfoques centrados en el alumno durante las últimas décadas del siglo XX estuvo acompañado por la aparición del concepto de "competencia comunicativa" (Hymes, 1966; Canale & Swain, 1980), caracterizado por Bachman (1990) como "capacidad comunicativa del lenguaje", un concepto que resalta las teorías del enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas extranjeros. En gran parte como resultado de la influencia del enfoque comunicativo, el logro de la competencia comunicativa se ha convertido en el objetivo principal de la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera.

Dong (2009) señala que el vocabulario es una parte importante de la lectura. Sin suficiente vocabulario, los lectores pueden adivinar las palabras desconocidas, pero no pueden comprender completamente los textos de lectura, o simplemente entenderlos vagamente, y muchas veces de manera incorrecta. Además, la capacidad de comprensión de los alumnos depende en gran medida de su conocimiento sobre el vocabulario. Se asume que tanto el vocabulario como el acervo posean los alumnos mostrarán la confianza en el manejo del idioma.

Aunque para Stevik (1976) el lenguaje es un proceso social y el lenguaje surge en la vida del individuo a través de un intercambio continuo de significado con personas significativas, mejorar el vocabulario es uno de los objetivos de las clases de inglés como lengua extranjera, ya que esta actividad ayuda gradualmente a los alumnos a lograr la motivación y la confianza en sí mismos

Adquirir un vocabulario más amplio y profundo es primordial en la búsqueda de convertirse en un aprendiz competente de idiomas extranjeros. Se puede argumentar que la falta de conocimiento de vocabulario a menudo tiene un impacto más severo en la claridad y fluidez del lenguaje hablado y escrito que el conocimiento gramatical insuficiente o una pronunciación deficiente (Hedge, 2000).

Se han establecido varios umbrales para tratar de precisar cuántas palabras en realidad debería aprenderse. Nation (2007) sostiene que, para comprender una variedad de textos, los estudiantes necesitan un léxico de alrededor de 8000-9000 familias de palabras. Se cree que este número es suficiente para una tasa de comprensión del 98% de una novela o un periódico.

Respecto a la práctica del método tradicional centrado en el uso del diccionario existen al menos tres puntos débiles con respecto al vocabulario: 1) errores comunes causados por la mala comprensión del significado de palabras o frases; 2) elegir palabras o sinónimos incorrectos; y 3) poca variación en la selección de vocabulario para la comprensión, etc.

Fallahzadeh (2007) afirma que el uso de un diccionario bilingüe es una de las razones para elegir sinónimos incorrectos, mientras que Harmon, y Wood (2008) encontraron que el stock limitado de vocabulario es un gran obstáculo para que los estudiantes aprendan un idioma extranjero. El teórico señala que el aprendizaje de vocabulario es muy importante tanto para el desarrollo de la escritura de una segunda lengua como para la lectura, y por ello los docentes de inglés como segunda lengua deben reconocer y fomentar el aprendizaje de vocabulario.

1.11. Aprendizaje incidental vs Aprendizaje intencional

El aprendizaje incidental de vocabulario se puede describir como palabras que se adquieren al participar en una actividad con otro propósito que no sea aprender vocabulario, como leer un libro, escuchar en una conversación con un hablante nativo o tratando de decidir junto con un compañero el orden de los muebles en una habitación.

Por otra parte, el aprendizaje intencional se define como una actividad en la que aprender vocabulario es el propósito o énfasis de una tarea. Esto se puede hacer a través de una instrucción centrada en la forma o mediante actividades para el alumno, como memorizar listas de palabras. Por lo tanto, tal dicotomía es algo problemático como señalan Bruton et al. (2011), quienes argumentan que es importante reconocer el vocabulario adquirido como un subproducto de una actividad puede ser tanto accidental como intencionada.

Los teóricos sostienen que la intención solo puede ser medida a nivel de tarea, en forma de objetivos de tarea. Sin embargo, la intención también se encuentra en el nivel de aprendiz subordinado, con respecto a las elecciones hechas por el individuo para comprender y aprender la palabra designada, incluso si participa en una actividad de aprendizaje incidental.

Por lo tanto, el término incidental solo debe usarse para explicar el diseño de tareas en lugar de la situación de aprendizaje, ya que las estrategias que implementan los alumnos no se pueden conocer de antemano y no cuantificable (Bruton et al., 2011),. Independientemente de cómo ocurran, se argumenta que las actividades centradas en la forma son esenciales para el aprendizaje y adquisición del vocabulario (Laufer & Rozovski-Roitblat, 2011).

Estas actividades suelen dividirse en dos grupos: 1) Las enfocadas en formularios que denotan actividades descontextualizadas y no comunicativas que enfatizan forma léxica; y 2) las centradas en la forma, abarcando actividades en las que la forma se percibe como un resultado de la necesidad de captar el significado de una palabra, la necesidad de utilizar el vocabulario comunicación, o mediante la retroalimentación negativa del interlocutor (Shintani, 2013).

1.12. Fuerzas que inciden en el currículo

Benjamin (1939) en *The Saber-Tooth Currículum* describió cómo una comunidad en la Era Paleolítica comenzó a establecer ciertos patrones de lo que es la educación hoy. En la historia, el líder

de la tribu era considerado por su comunidad y creía que podía guiarla hacia una forma de vida más próspera y segura. Encontró la necesidad de aprender nuevas habilidades y quiso aplicarlas a los otros miembros de la tribu. Esta necesidad fue planteada por el entorno en el que se encontraba la comunidad, y las habilidades que se necesitaban aprender eran las adecuadas para sobrevivir en ese lugar. Sin embargo, la comunidad enfrentó diferentes problemas cuando las habilidades que todos los miembros habían aprendido ya no eran útiles. Estos cambios ocurrieron en el medio ambiente, por lo que las necesidades de supervivencia también cambiaron.

Esta lectura nos ayuda a comprender cómo ciertas fuerzas de la sociedad pueden afectar lo que es importante o necesario para alcanzar la prosperidad. Esos cambios afectaron el plan de estudios de esa época. Del mismo modo, hay nuevas y más fuerzas en esta nueva era que aún afectan la forma en que vemos y llevamos a cabo la educación en las escuelas. Creemos que algunos educadores todavía tienden a mantener los mismos patrones de educación anterior. Cuando reconocemos la necesidad de agregar contenido nuevo al plan de estudios, todavía nos resistimos a cambiar nuestros métodos o estrategias de enseñanza o eliminar información obsoleta del plan de estudios. El plan de estudios de *Saber-Tooth* demuestra la importancia de revisar, revisar y mejorar continuamente nuestras prácticas pedagógicas basadas en las necesidades actuales del medio ambiente. A veces, lo que hemos aprendido en el pasado sigue siendo valioso y puede aplicarse a las necesidades actuales, pero debemos analizar y evaluar constantemente el contenido para asegurarnos de que no se haya vuelto vulnerable o ineficaz. Creemos que el plan de estudios de *Saber-Tooth* proporciona la idea de que un plan de estudios debe preservar el pasado, pero no debe estar limitado por él.

1.13. Fuerzas sociales que han impactado el currículo en Ecuador

A la hora de analizar algunas fuerzas que pudieron haber impactado el sistema educativo en Ecuador, es imperativo señalar ciertos hechos sobre el país. Por ejemplo, Ecuador sigue siendo un país en desarrollo, en el que a lo largo de los años se han producido algunos acontecimientos políticos y económicos críticos, que han dado forma al país e influyen en los diferentes aspectos de la sociedad ecuatoriana a la naturaleza que es ahora. A pesar de que Ecuador es un país relativamente pequeño, tiene cuatro regiones diferentes, las Islas Galápagos, la costa, la sierra y el Amazonas. Estos representan la diversidad cultural que se puede encontrar en el país, principalmente, la diversidad cultural que se puede encontrar en la región amazónica. Este lugar es donde se asienta la mayoría de

las comunidades indígenas. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010) un censo de 1950, Ecuador tenía una población de 3.202.757 distribuidos de la siguiente manera: blancos, 8 por ciento; indígenas, 27 por ciento; mestizos (mezcla de blancos e indígenas) 54 por ciento; otros 11 por ciento. El último censo realizado en 2010 por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) reportó una población de 14.483.499 distribuidos de la siguiente manera: mestizos, 71,9 por ciento; Afroecuatorianos, 7,9 por ciento; indígenas, 7 por ciento, blancos, 6,1 por ciento; otros, 0,4 por ciento.

1.14. Educación en la época colonial

Ebaugh (1947) describió el período colonial temprano en Ecuador y en términos de Educación, las fuerzas sociales en ese momento estaban muy influenciadas por la religión católica y la iglesia. A principios de 1575, esta educación colonial en Ecuador estaba dirigida por la Iglesia Católica que a la vez tuvo gran influencia por parte de los reyes de España. La educación se basó principalmente en la difusión de la doctrina cristiana, y miembros de diferentes órdenes en Europa, monjes agustinos, Hermanas de la Inmaculada Concepción, franciscanos, dominicos y otros comenzaron a llegar al país y fundaron las primeras escuelas de instrucción elemental. Es por esta influencia que la escuela comenzó a captar la atención de las clases gobernantes y cultas durante los últimos años del período español (Ebaugh, 1947).

Después de que Ecuador se convirtió en una república liberal libre del yugo español, la educación en el país comenzó a cambiar en varias direcciones según las visiones políticas y filosóficas de las personas que gobernaban la república en ese momento (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012). Por ejemplo, en 1835, en el gobierno de Vicente Rocafuerte, la educación pública era vista como un deber esencial del gobierno. Lo ideal era incentivar y promover la educación como una forma de dar a conocer sus derechos, cultivar la inteligencia e instruirla para el cumplimiento de sus obligaciones en la sociedad.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos del gobierno, el progreso educativo fue casi imposible debido al desorden general en el país. Por ejemplo, había un pequeño presupuesto para promover y apoyar la educación y falta de maestros capacitados. Las escuelas ya establecidas por las diversas organizaciones religiosas continuaron impartiendo educación, pero bajo dirección privada. La educación como medio de ilustración y progreso nacional no fue reconocida hasta los últimos años de gobierno de los presidentes García Moreno y Eloy Alfaro (Ebaugh, 1947).

En 1861, con la administración de García Moreno, la educación primaria comienza a tomar forma definitiva, aunque se inicia con los grupos religiosos para hacerse cargo del sistema educativo. La Constitución de 1861 ordenó que la religión de la república ecuatoriana fuera el catolicismo, apostólico y romano. Significa que todos los poderes del Estado tenían el mandato de protegerlo y proporcionaron todos los medios para difundirlo por toda la república (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012). La Iglesia Católica se convirtió en el eje principal de la educación en el país. El objetivo de la nación en ese momento era brindar educación a las personas y preparar a los ciudadanos de cualquier condición social. Para lograr tal objetivo, García Moreno trajo al país a los Hermanos Cristianos y las Hermanas del Sagrado Corazón para organizar y dirigir el sistema educativo ecuatoriano (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012). Estos grupos religiosos tenían experiencia previa con la educación católica de Europa, enseñando a personas de cualquier origen socioeconómico (Ebaugh, 1947).

El impacto de esta organización de la educación, con la iglesia como líder, tuvo varios efectos en el país. Por ejemplo, el número de escuelas pasó de 206 a 582, mientras que el presupuesto de educación pasó de 15.000 a 114.000 pesos. También se fundaron escuelas secundarias, técnicas o profesionales. Adicionalmente, las prácticas pedagógicas que fueron implementadas en su momento por el grupo religioso fueron diferentes a las anteriores. Se suponía que este modelo pedagógico era una práctica eficaz, basada principalmente en la memorización. Además, la organización educativa tuvo un gran impacto en cómo vemos la escuela en la actualidad. Por ejemplo, la educación católica de esa época organizaba la estructura de la escuela en diferentes grados o niveles según las edades de los estudiantes. Posteriormente, con el gobierno de Eloy Alfaro, se inició la Revolución Liberal en Ecuador trayendo cambios radicales al sistema educativo en Ecuador.

El gobierno de Alfaro trajo un nuevo ideal de educación: preparar a las personas para una sociedad más inclusiva, educar a diferentes ciudadanos para que sean sensibles a su país y promover, construir y proteger la democracia de su patria (EducaTv, 2014). Además, uno de los cambios más trascendentales en la educación apareció durante el gobierno de Eloy Alfaro. Fundó las primeras escuelas públicas y laicas gratuitas del país. Esto significa que la Iglesia Católica fue removida del control de la educación en la república, y ahora se convirtió en un problema de la nación (EducaTv, 2014). El gobierno es la autoridad sobre las políticas y la regulación del sistema educativo. Eloy Alfaro fue el fundador de la educación gratuita y laica.

Este cambio de poder también tuvo un impacto en la sociedad ecuatoriana de ese momento. Dado que la educación ya no estaba dominada por la doctrina católica, en la que predominaba el objetivo de promover los valores morales, el Estado prestó especial atención al desarrollo de la educación técnica acorde a las necesidades agrícolas e industriales de la época. Se crearon escuelas especializadas en preparar a los ciudadanos para ser productivos en los campos agrícola e industrial.

Estos cambios al mismo tiempo tuvieron efectos posteriores en la sociedad. Por ejemplo, el Estado apoyó a las escuelas para preparar a las personas productivas para el campo laboral. Una vez que las personas tuvieron éxito en la escuela, instantáneamente se convirtieron en parte de la fuerza laboral del país. Esto implicó que pasaran a formar parte de la vida adulta en el momento en que empezaron a ser productivos. Asimismo, estos ciudadanos adultos comenzaron a formar familias en la sociedad de una manera más rápida que en el pasado. Además, durante este gobierno se fundaron algunas escuelas importantes, como las escuelas normales. El sistema educativo ya no tenía la influencia de las prácticas europeas de la Iglesia católica. El Estado enfrentó la necesidad de formar nuevos docentes que estuvieran alineados con los principios e ideales del gobernador de la república, y también con las necesidades de la sociedad en ese momento.

Ebaugh (1947) mencionó que en estas escuelas normales, los planes de estudio y los procedimientos de instrucción se describen en detalle. Por ejemplo, consideraron que el contenido curricular era apropiado para cada grado de acuerdo con la edad de los estudiantes, la dificultad de los materiales y las necesidades de la comunidad en particular. Aunque este modelo se adoptó en estas escuelas normales, no se puso en práctica general. Los planes, el laboratorio y los métodos de proyectos de Dewey, Thorndike, Froebel, Montessori y Dalton, entre otros, en la mayoría de los casos, fueron poco entendidos. Además, la falta de los materiales necesarios para esa nueva educación tenía pocas posibilidades de generar una mejora inmediata. Las prácticas con este nuevo plan de estudios fueron realizadas principalmente por las escuelas normales, pero no como práctica general en las escuelas de la república.

1.15. Una educación más culturalmente diversa: pueblos indígenas y educación bilingüe

Históricamente, los pueblos indígenas han exigido al Estado ecuatoriano el derecho a ser educados y que se les permita matricularse en escuelas hispanas. Sin embargo, posteriormente, los indígenas llegaron a considerar que este tipo de escuela no cumplía con sus aspiraciones culturales

(Oviedo y Wildemeersch, 2008). A mediados del siglo XX, en 1945, fueron tres las escuelas indígenas que comenzaron a funcionar en Quito, la capital de Ecuador, bajo el liderazgo de Dolores Cacuango, una líder indígena que defendía la lengua kichwa de su comunidad (Oviedo & Wildemeersch , 2008). Sin embargo, el gobierno en ese momento vio una amenaza comunista en estas escuelas y se rechazó la educación para los indígenas (Oviedo & Wildemeersch, 2008). En 1963, el gobierno militar cerró estas escuelas y prohibió el uso de Kichwa para la instrucción en las escuelas.

Sin embargo, a partir de 1960 se han desarrollado nuevas experiencias educativas que han impactado la educación en las comunidades indígenas, no solo en Ecuador, sino también en otros países latinoamericanos (Oviedo & Wildemeersch, 2008). Estos programas educativos interculturales en algunos países de América Latina se establecieron de tal manera que se desarrollaran experimentos bilingües y biculturales en poblaciones indígenas. El programa en Ecuador fue el Centro de Investigación para la Educación Indígena (CIEI), que contaba con 724 centros de educación de adultos y 300 escuelas para niños. También fue uno de los primeros en producir materiales de lectura en lenguas indígenas (Oviedo & Wildemeersch, 2008).

A lo largo de los años, los pueblos indígenas han querido obtener del gobierno ecuatoriano el derecho a tener una educación con ambos, en su propia lengua materna y de acuerdo con su filosofía y base de conocimientos. Fue la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) la que ha buscado y luchado por completar una propuesta de educación bilingüe intercultural. Fue en 1993 que el Modelo Ecuatoriano de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) fue reconocido legal y oficialmente por el Ministerio de Educación de Ecuador como una propuesta curricular global para el modelo. Contiene principios, fines, objetivos, estrategias de implementación, una base curricular (principios generales, metodología, cronología, niveles educativos, modalidades, docencia, seguimiento y evaluación) y programas de estudio (Oviedo & Wildemeersch, 2008).

1.16. Fuerzas educativas que deben impactar el currículo

Cada escuela que intenta educar a las personas ha delineado las metas educativas de su plan de estudios. Aquellos están claramente establecidos, buscando lograr objetivos efectivos que permitan a los jóvenes desarrollar el conocimiento, las habilidades y los atributos que les permitirán ser aprendices exitosos, individuos seguros de sí mismos, ciudadanos responsables de su sociedad (Straughan & Wilson, 1983). Este es el plan de estudios que comprende un conjunto de

procedimientos, políticas o pautas que una escuela o institución educativa en particular ofrece a una comunidad. Sin embargo, Eisner (1979) en su libro La imaginación educativa identificó otros dos tipos de currículo que enseñan las escuelas. El autor se refirió al currículo implícito , también llamado currículum oculto , como el tipo de educación que la escuela impartía involuntariamente. Él ejemplificó el currículo implícito con cumplimiento y competitividad que se puede enseñar no necesariamente directamente desde el currículo explícito. Hay más virtudes sociales e intelectuales que se enseñan implícitamente como la puntualidad y la voluntad de trabajar duro en clase. Es la estructura de la escuela y el personal educativo lo que define el tipo de lugar en el que se encuentra y en el que se describe a sí mismo el currículo implícito . En otras palabras, el tipo de escuela que sea definirá implícitamente lo que se enseña.

Eisner (1979) también mencionó el plan de estudios nulo y se refirió a él como aquellas materias como comunicación, economía, derecho, antropología y artes que están infravaloradas y no se enseñan como en el plan de estudios explícito. Él creía que descuidar estos campos de especialización en la escolarización deja a los estudiantes sin las habilidades para tener acceso al mundo del conocimiento. Este tipo de currículo se refiere a todo el contenido que no se imparte durante los años escolares. Es lo contrario del plan de estudios explícito. Las opciones, los conceptos, las habilidades que no se enseñan en las escuelas pueden entonces denominarse plan de estudios nulo .

La racionalización del plan de estudios nulo es de importancia crítica que nos lleva a reflexionar sobre la educación actual en el Ecuador. Por ejemplo, no solo a nivel de escuela o distrito, sino también a nivel de país, el sistema educativo en Ecuador ha descuidado brindar una instrucción formal del idioma inglés durante los primeros años de escolaridad. En otras palabras, no existen políticas educativas ni una estructura curricular que brinde a los estudiantes de primero a séptimo grado de educación general básica de las escuelas públicas una instrucción constante de inglés como lengua extranjera (EFL). Esta falta de estructura curricular ha impactado el desarrollo académico de los estudiantes a lo largo de los años. Es una de las experiencias del autor que ha observado que los estudiantes no están preparados ni preparados cuando van a las clases de inglés en la escuela secundaria. Del mismo modo, el efecto de no tener un plan de estudios de inglés estandarizado para la escuela primaria es que se ha creado una brecha enorme en el aprendizaje de un idioma cuando los estudiantes pasan a la transición a la escuela secundaria y más allá.

1.17. Necesidades del plan de estudios

Pasando de la educación tradicional a la progresiva, ha habido diferentes visiones filosóficas para abordar los problemas y necesidades de la educación. A principios del siglo XX se vieron muchos debates y puntos de vista contradictorios. Solo por mencionar algunas, estas filosofías educativas incluyen: progresismo, esencialismo y la filosofía del sociólogo. La filosofía progresista se refiere al pensamiento ideológico que resalta los intereses, las necesidades y los propósitos que un niño pueda tener durante la vida. La filosofía esencialista se refiere al pensamiento ideológico que enfatiza la herencia cultural, la gran colección de conocimiento a través de los años, como la fuente primaria para un continuo y perpetuidad de este conocimiento. La filosofía del sociólogo se refiere al pensamiento ideológico que busca formas de ayudar a los jóvenes a estar preparados y a afrontar los problemas de la sociedad (Tyler, 1949). Busca lograr el contenido apropiado de la materia que proporcione a las personas los conocimientos y habilidades necesarios para lidiar con los problemas de la vida contemporánea (Tyler, 1949).

John Dewey en su libro *Experience and Education* (1938) habló sobre las necesidades y problemas de la educación en las escuelas de principios del siglo XX. Su visión pedagógica de la educación se basaba en la experiencia y su filosofía de la educación abarcaba las necesidades del niño. Afirmó que "cuando la educación se basa en la experiencia y la experiencia educativa se ve como un proceso social, la situación cambia radicalmente" (Dewey, 1938, p. 59). Además, afirmó que el tema, aunque sólo sea visto como un mero contenido científico, no tiene relación directa con la experiencia actual del niño (Dewey, 1990). En cambio, sugiere una reconstrucción continua de la instrucción, pasando de la experiencia actual del niño a lo que se ha organizado como contenido o teoría. Concluyó que es necesario reconocer que la teoría y la práctica deben integrarse en una conexión más estrecha porque el niño y el plan de estudios están relacionados entre sí (Dewey, 1990).

Ahora se entiende que para lograr una educación efectiva, se involucran dos cosas críticas: el contenido de lo que se pretende enseñar (currículo) y el proceso de cómo vamos a hacer que las personas aprendan (instrucción). Ambos deben realizarse, pero ninguno de forma aislada. Sin embargo, con esta reflexión pueden surgir dos interrogantes. Por ejemplo, ¿qué procesos son importantes? y ¿qué contenido es importante?

Para la primera pregunta, Lee (1960) sugirió algunos procesos que las escuelas deberían enseñar, los más importantes son los siguientes: el proceso de comunicar, de conceptualizar,

generalizar, ver relaciones, hacer aplicaciones, resolución de problemas, autodirección, creación y apreciando. Como se mencionó anteriormente, el proceso o la instrucción juega un papel fundamental en la educación, pero no se puede desarrollar sin contenido. Por lo tanto, para responder a la segunda pregunta, Lee (1960) también sugirió que el contenido debería derivarse de la sociedad en la que vivimos, tanto en el presente como en el futuro, hasta donde podamos predecir. Este contenido en particular se utiliza luego para desarrollar la mayoría de los procesos mencionados anteriormente.

Hasta ahora, podemos ver que el currículo en educación se ha visto afectado por varias fuerzas en el lugar donde se desarrolló. Además, los cambios que se han aplicado al plan de estudios han creado efectos a largo plazo en la sociedad. Es inconcebible pensar que no debemos modificar o cambiar el plan de estudios y esperar satisfacer las necesidades inmediatas o potenciales. En cambio, debe actualizarse y evaluarse constantemente de acuerdo con el progreso de la sociedad. Eisner (1982) creía que para realizar cambios en el currículo, se requeriría una visión más amplia de la mente sobre la capacidad humana y requeriría la voluntad de liberarse de las visiones tradicionales del contenido del currículo y los métodos de enseñanza.

Ahora que tenemos una base de conocimiento sobre cómo el currículo en educación se ha modificado y ha tomado varias formas, también es fundamental empezar a pensar en el currículo que tenemos ahora y evaluarlo en relación con las necesidades de la sociedad actual. Noddings (2007) se refirió a algunos objetivos educativos del siglo XXI como los que promoverían varias habilidades en las personas de la siguiente manera: capacidad para comunicarse de manera efectiva, capacidad para trabajar en equipo, preparación para enfrentar cambios y desafíos, preparación para identificar y resolver problemas, capacidad y disposición para aprender cosas nuevas, capacidad de cuestionar, desafiar e innovar, capacidad de autorreflexión y autogestión. Noddings (2007) finalmente sugirió que dado que las disciplinas tradicionales contribuyen a la organización del currículo, deberíamos estirarlas y adaptarlas de una manera que promueva estos nuevos objetivos del siglo XXI.

1.18. La evolución del currículo en Ecuador

Planificar, implementar y evaluar un plan de estudios es un proceso complejo que ha sido influenciado por factores sociales y educativos. De hecho, los cambios educativos han sido coherentes con la historia. Además, el plan de estudios de inglés como lengua extranjera (EFL) se ha desarrollado

de acuerdo con los estándares del Ministerio de Educación durante varios períodos de tiempo. El plan de estudios se ha modificado en diferentes momentos: 1944, 1996 y 2007-2010.

1.18.1. La estructura curricular de 1944

En 1944, Ecuador tenía un total de 2.500 escuelas primarias públicas, incluidos 54 jardines de infancia (Ebaugh, 1947). Los estudios incluidos en este plan de estudios de las escuelas primarias fueron los que proporcionaron a los estudiantes los conocimientos necesarios para una participación efectiva en la vida cotidiana (Ebaugh, 1947). Los cursos oficiales fueron los siguientes: Educación civil, lengua nacional, números-aritmética-geometría, ciencias naturales, geografía e historia, prácticas artísticas, educación física y actividades manuales. Los años de educación primaria incluyeron un año en el jardín de infancia y otros seis años en el nivel primario.

La continuación de la educación primaria en Ecuador se conoce como educación secundaria. En 1944 Ecuador tenía un total de 25 escuelas públicas de nivel secundario, también conocidas como colegios (escuelas secundarias) (Ebaugh, 1947). Como se muestra en la figura 1 a continuación, la estructura del nivel secundario consistió en seis años de escolaridad divididos en dos ciclos: el primero, un ciclo de 4 años de estudios de cultura general; el segundo, un ciclo de dos años de estudios de especialización en áreas como las ciencias biológicas y la física y las matemáticas (Ebaugh, 1947). El plan oficial de estudios para los estudiantes del nivel secundario incluía el curso de "lengua extranjera" (inglés), donde los estudiantes asistían 3 horas a la semana durante el año escolar (Ebaugh, 1947).

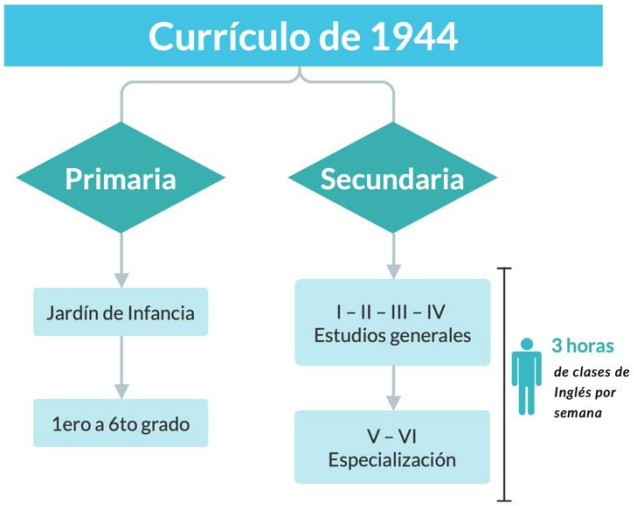


Figura 1. La estructura curricular de 1944

Fuente: Ebaugh (1947).

1.18.2. La estructura curricular de 1996

En 1996, el Ministerio de Educación oficializó un nuevo plan de estudios para la Educación General Básica (EGB). Este nuevo plan de estudios tuvo como base el desarrollo de habilidades entre los estudiantes y la aplicación de objetivos transversales, por lo que varios fines académicos son comunes entre los cursos troncales que incluyen matemáticas, ciencias, estudios sociales y literatura lingüística (Ministerio de Educación, 2010).). Posteriormente, en 2006, el Ministerio de Educación propuso la redacción de un Plan Decenal de Educación a la sede del Consejo Nacional de Educación (CNE). El CNE es un organismo consultivo del ámbito educativo. Este Consejo definió los lineamientos generales del Plan Decenal durante una reunión en junio de 2006 (Ministerio de Educación, 2006).

Dentro de este Plan Decenal de Educación, el CNE y el Ministerio de Educación propusieron ocho políticas educativas para ser cumplidas con éxito en los próximos diez años (2006-2015). Una de esas políticas tiene que ver con la estructura de los años escolares en las instituciones públicas. Esta política establece lo siguiente: Universalizar la Educación General Básica (EGB) de primero a décimo grado (Ministerio de Educación, 2006).

1.18.3. Evaluación y actualización 2007-2010 del plan de estudios de EGB

En 2007, el departamento de Currículo del Ministerio de Educación realizó una encuesta nacional y una evaluación del currículo anterior de 1996. Esta evaluación resultó en la emisión de un nuevo documento educativo para la regulación de EGB en Ecuador para el siguiente período de diez años (Ministerio de Educación, 2010). Este documento curricular llamado Actualización y fortalecimiento curricular de Educación General Básica incorpora pautas y especificaciones curriculares solo para cuatro estudios básicos: matemáticas, lengua y literatura, ciencias sociales y ciencias naturales. La Figura 2 ilustra la estructura curricular de los años de educación primaria y secundaria.

Es importante mencionar que durante los diez años de escolaridad en EGB, el 1º año se conoce como escuela inicial; El 2º, 3º y 4º año se denominan años elementales básicos; Los años 5º, 6º y 7º se denominan años intermedios básicos; Los años 8º, 9º y 10º se denominan años básicos superiores (Ministerio de Educación, 2012a). Con el fin de evitar cualquier confusión con algunos de los términos utilizados a lo largo, nos vamos a referir como **secundaria** a los años escolares de los últimos grados (8, 9, y 10) de EGB, y I-II-III año de Bachillerato General Unificado (BGU).

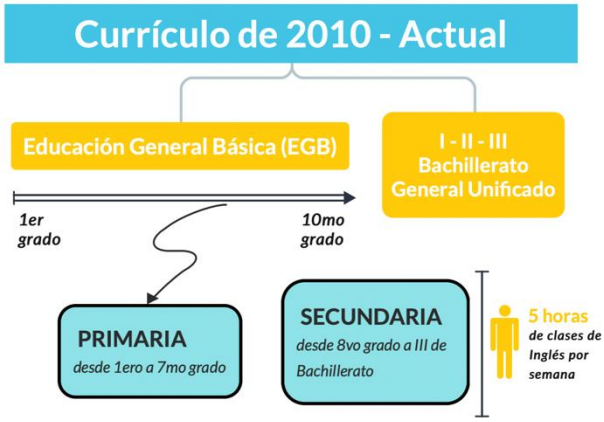


Figura 2. Estructura curricular actual de la educación en Ecuador

Fuente: Ministerio de Educación (2010)

1.19. Pero ¿qué pasa con el curículo de inglés como lengua extranjera?

Ebaugh (1947) evidenció que dentro del Currículo de 1944, el nivel secundario (I - II - III - IV - V - VI) (ver figura 1) de la educación en Ecuador incluía tres horas semanales de inglés en las aulas. Más tarde, en 1992, se estableció la *Foreign Language Administration* en virtud de un acuerdo firmado entre el Ministerio de Educación y el British Council (Haboud, 2009). Este proyecto se denominó *Curricular Reform and Development for the Learning of English* - CRADLE (Reforma Curricular Orientada al Desarrollo del Aprendizaje del Inglés), y fue el resultado de un convenio bilateral de cooperación técnica entre los gobiernos de Ecuador y Reino Unido, para una reforma curricular en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en las escuelas públicas ecuatorianas (Haboud, 2009).

El objetivo principal del proyecto CRADLE era ofrecer a los estudiantes de secundaria una base sólida para la adquisición del inglés, y así ofrecerles un punto de partida para su futuro (Haboud, 2009). Se intentó el desarrollo de las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir comunicativamente a través de una serie de libros adaptados a la realidad ecuatoriana. En 1993 con la implementación de la serie de libros (Our World through English) el ministerio de educación incrementó dos horas semanales de clases de inglés (División Nacional de Idiomas Extranjeros, 2008). Después de CRADLE, ya no había tres horas, sino cinco horas a la semana en el nivel secundario.

Fue en 2008 cuando el Ministerio de Educación junto con la Administración de Idiomas Extranjeros emitieron un documento curricular denominado *Programa Nacional de Inglés - Un diseño curricular*. Dentro de este documento, brinda fundamentos filosóficos, lineamientos pedagógicos y

curriculares para la enseñanza del inglés en los grados 8° 9° y 10° de EGB, o como también nos referimos como escuela secundaria.

En 2012, la Administración de Idiomas Extranjeros lanzó un nuevo proyecto nacional de inglés llamado *Advance English Project* como una forma de brindar apoyo y orientación hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en las escuelas públicas de Ecuador (Ministerio de Educación, 2012b). Junto con las pautas y especificaciones curriculares que este proyecto emitió, también publicó los Estándares de Aprendizaje del Idioma Inglés (ELLS) en 2012. El ELLS establece los resultados que se espera que los estudiantes logren al final de un nivel de competencia basado en el Marco Común Europeo de Referencia para Idiomas (MCER).

Los niveles de competencia establecidos por el MCER y establecidos para los Estándares de Aprendizaje del Idioma Inglés en Ecuador son A1, A2 y B1 (Proyecto de Inglés, 2012). Los programas oficiales de estudio nacionales y los ELLS establece que los estudiantes al final del octavo grado alcanzan un nivel A1.1; los estudiantes al final del noveno grado alcanzan un nivel A1.2; los estudiantes al final del décimo año alcanzan un nivel A2.1; los estudiantes al final del 1er año de bachillerato alcanzan un nivel A2.2; los estudiantes al final del 2do año de bachillerato alcanzan un nivel B.1.1; los alumnos de 3ro de bachillerato alcanzan el nivel B1.2 (Ministerio de Educación, 2012b; Proyecto de Inglés, 2012).

En consecuencia, ha habido cambios importantes e históricos en la estructura y organización del Currículo Ecuatoriano. Teniendo en cuenta el currículo del idioma inglés, asistir a clases de inglés ha sido obligatorio solo para el nivel de educación secundaria a principios de 1944. Cuando la estructura curricular cambió a EGB en 1996, el currículo de inglés siguió siendo el mismo, obligatorio solo al comienzo de años de secundaria (8° grado de EGB). Los estándares, lineamientos y especificaciones curriculares de inglés emitidos por el Ministerio de Educación y la Administración de Idiomas Extranjeros hasta la fecha, solo han brindado apoyo y regulación para los ultimos años de EGB (8°, 9°, 10°) y los tres años del bachillerato (I-II-III BGU). Esto significa que en los últimos 73 años no ha habido un currículo de inglés ni ningún tipo de apoyo educativo para la enseñanza de este idioma entre los años de la escuela primaria, o lo que conocemos como los grados 1° a 7° de EGB.

1.20. Enfoques actuales: directrices y especificaciones del currículo

En 2012 también se emitieron los Lineamientos Curriculares Nacionales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Ecuador, junto con las especificaciones curriculares, lineamientos de planificación, sugerencias de evaluación y otros documentos que el Proyecto Advance English desarrolló para apoyar a los profesores de inglés de nivel secundario. Como se mencionó anteriormente, el documento de directrices curriculares emitido por el Ministerio de Educación en su mayor parte indica los niveles de referencia del MCER de dominio del idioma inglés para el sistema educativo ecuatoriano (Ministerio de Educación, 2012c). En la figura 3 podemos ver los niveles específicos que los estudiantes deben alcanzar al final de cada año de secundaria.

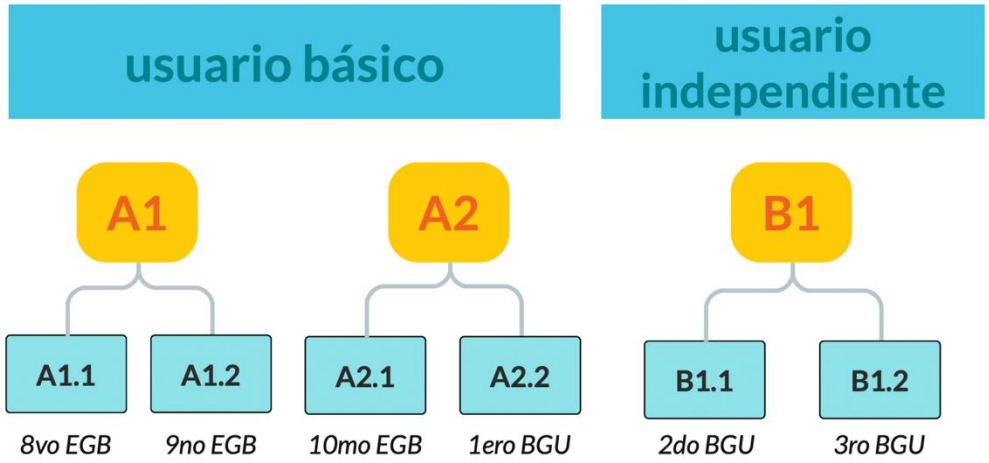


Figura 3. Niveles de dominio del idioma inglés por año escolar

Fuente: Ministerio de Educación (2012c)

Centrándose en el primer año de la escuela secundaria, que es de 8° grado de EGB, el plan de estudios de Inglés hace hincapié en que el perfil de salida del estudiante de 8° grado debe ser un nivel A1.1 del dominio. Como indica el Ministerio de Educación (2012c), en este grado se está desarrollando el nivel A1 de competencia lingüística, o también llamado A1 en curso. Solo al final del noveno grado de EGB es probable que se logre un nivel verdaderamente A1 según el MCER. Así, como podemos ver en la figura 3, a partir del 8° grado avanzar a los siguientes niveles altos de competencia no puede parecer una tarea difícil para el profesor o el estudiante. Sin embargo, como dijimos anteriormente, hasta la fecha no ha existido ningún Currículo Estándar oficial de inglés para los años de la escuela primaria. Durante la escuela primaria (1° a 7° grado de EGB) del Ministerio de Educación no ha diseñado aún una base curricular para la enseñanza de Inglés como lengua extranjera entre estos años

críticos de la educación. Las escuelas públicas en Ecuador no están obligadas a proporcionar inglés en los años de primaria como asignatura principal dentro del plan de estudios. El documento educativo más reciente emitido por el Ministerio de Educación establece las horas de clase requeridas por semana que los estudiantes deben asistir para todas las materias básicas, incluido el inglés, durante los diez años de EGB (Ministerio de Educación, 2014). En la siguiente tabla podemos ver cómo se distribuyen estas horas lectivas a lo largo de los años de Educación General Básica.

Tabla 2. Carga de trabajo escolar para los diez años de Educación General Básica (EGB)

Asignaturas y Clubes	**Grados / Horas por semana**									
	Primaria							**Secundaria**		
	1ero	**2do**	**3ero**	**4to**	**5to**	**6to**	**7mo**	**8vo**	**9no**	**10mo**
Lengua y Literatura	25	12	12	9	9	9	9	6	6	6
Matemática		8	8	7	7	7	7	6	6	6
Entorno Natural y Social		5	5							
Ciencias Naturales				5	5	5	5	4	4	4
Estudios Sociales				4	4	4	4	4	4	4
Educación Estética	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Educación Física	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Lengua Extranjera (Inglés)	-	-	-	-	-	-	-	**5**	**5**	**5**
Clubes	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3

Adaptado de: Ministerio de Educación (2014)

Como podemos ver, en el comienzo de la escuela secundaria (8° grado) cada escuela pública secundaria tiene el mandato de poner en práctica el plan de estudios Inglés, y los estudiantes están obligados a asistir a cinco horas de clase por semana de Inglés como lengua extranjera. Por lo tanto, el Proyecto de Inglés Avanzado del Ministerio de Educación ha publicado las pautas y especificaciones del plan de estudios para brindar orientación y apoyo a los profesores de inglés de estos grados. Como se indica en este documento, el objetivo de estas pautas curriculares es apoyar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés proporcionando un conjunto de sugerencias metodológicas para aplicar el método de Enseñanza del Lenguaje Comunicativo y sus técnicas, para que los alumnos puedan desarrollar gradualmente su lenguaje comunicativo B1 de competencias lingüísticas (Ministerio de Educación, 2012b).

Asimismo, otro objetivo de este apoyo curricular es que para alcanzar dichos niveles de competencia lingüística, es necesario fortalecer la competencia lingüística comunicativa de los alumnos en sus componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos a través del desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir (Ministerio de Educación, 2012c).

Además, es un gran desafío no solo para los estudiantes sino también para los profesores que, al hacer la transición a la escuela secundaria, los estudiantes no tengan conocimientos previos de inglés. La falta de exposición a la lengua académica ha hecho la transición a 8º grado un reto para los estudiantes y profesores. En una de las experiencias del autor como maestro de inglés de este nivel de grado, tuvo una experiencia académica palbable de estudiantes que luchan con el idioma inglés. Además, debido a razones de otro tipo, un estudiante en particular puede o no tener una exposición académica de Inglés fuera de la escuela pública, que hace que la clase de 8º grado sea muy diverso en relación con los diferentes niveles de competencia lingüística. Siendo un profesor de inglés para una escuela pública y privada en Ecuador, y con años de experiencia en la enseñanza no solo en la escuela secundaria, sino también en la escuela primaria, el autor ha podido evidenciar niveles distintivos de dominio del inglés entre los diez años de EGB y los últimos grados de la escuela secundaria. Pero sobre todo durante la transición a 8º grado, que ha sido testigo de una cantidad significativa de diferentes niveles de inglés en una clase, y los estudiantes que luchan con el idioma con el fin de adquirir los conocimientos teóricos requeridos por el plan de estudios de Inglés sin tener una exposición previa a la lengua.

De manera similar, Gallardo (2016)[1] también afirmó que en su experiencia docente con estudiantes de secundaria observó a muchos estudiantes con diferente nivel de competencia en el mismo salón de clases. “Es difícil enseñar en una clase donde los estudiantes con niveles bajos de inglés luchan con el idioma y los estudiantes con niveles más altos se aburren en clase, ambos estudiantes en la misma clase al mismo tiempo”, dijo (comunicación oral, 30 de noviembre, 2016). En otras palabras, los estudiantes, así como los maestros necesitan hacer un esfuerzo académico significativo con el fin de alcanzar un nivel de competencia A1.1 al final del 8º grado. Esto significa que un estudiante en transición a la escuela secundaria debe pasar del nivel "cero" de competencia al nivel A1.1 durante un año escolar.

1.21. El proceso de desarrollo curricular

El desarrollo de un plan de estudios requiere un largo período de investigación sobre el enfoque del curso y los problemas educativos específicos. Se sugiere seguir algunas etapas esenciales de acuerdo con el modelo de Tyler para el proceso de desarrollo curricular, tales como: seleccionar el modelo que guiará el plan de acción educativo, definir metas de aprendizaje basadas en una filosofía

[1] Comunicación oral en Congreso TESOL 2016

educativa, establecer necesidades con respecto a los estudiantes, la sociedad y el curso, e identificar los propósitos educativos más efectivos.

1.21.1. Desarrolladores curriculares

Hlebowitsh (2005) reconoció dos niveles principales en el diseño del plan de estudios. Estos son: el macro currículo y el micro currículum. El primer nivel se refiere al diseño de toda la experiencia y las preocupaciones de la escuela con los factores de diseño a nivel de edificio que incluyen la organización de los cursos en y dentro de los niveles de grado, las características de la misión de toda la escuela y las experiencias de toda la escuela. El segundo nivel se refiere al desarrollo y funcionamiento de las actividades en el aula. También incluye la planificación y ejecución de decisiones de evaluación, pedagógicas y de instrucción en el aula.

Oliva (2005) también sugirió diferentes niveles en los que los planificadores curriculares pueden alcanzar varias funciones durante el proceso de desarrollo curricular. Afirmó que la planificación del plan de estudios puede ocurrir en diferentes niveles, y los desarrolladores del plan de estudios (profesores, supervisores y otros interesados en la educación) también pueden estar involucrados en el proceso de desarrollo del plan de estudios en cualquier momento. Los niveles de planificación y desarrollo curricular de Oliva pueden verse como los siguientes: todos los maestros están involucrados en el proceso curricular cuando trabajan a nivel de aula, algunos de ellos pueden trabajar a nivel de escuela y otros a nivel de distrito.

Los siguientes niveles se refieren al nivel de estado y región, y los niveles más amplios se refieren a la nación y el mundo. Si bien el sistema educativo en Ecuador no necesariamente brinda oportunidades para que los desarrolladores de currículos trabajen en todos los niveles, por ejemplo ni estatal, regional o internacional, los otros niveles servirán como base para las funciones fundamentales que deben alcanzarse en cada etapa del proceso. proceso de desarrollo curricular.

1.21.2. Seleccionar el modelo

El primer paso en el proceso de desarrollo del plan de estudios es seleccionar el modelo que proporcionará patrones esenciales que sirvan como pautas durante el plan de acción educativo. Es importante mencionar que al seleccionar un modelo para su aplicación en cualquier nivel educativo, esta guía puede ser el resultado de brindar una solución a un problema educativo. Por ejemplo, el

modelo que se implementará podría ser un intento de resolver un problema específico o un patrón microcósmico para replicar en toda la escuela (Oliva, 2005).

Para esta propuesta, el modelo que se describe a continuación se refiere al modelo prescriptivo de Tyler (1949) para el currículo y la instrucción. Este modelo se refiere a sí mismo como prescriptivo ya que postula un fin deseado (objetivos), busca los medios para alcanzar ese fin (experiencia de aprendizaje) y un proceso (evaluación) para determinar si los medios se alcanzaron al final (Oliva, 2005).

1.21.3. Establecer objetivos educativos

Straughan y Wilson (1983) presentaron varios argumentos sobre la educación y sus objetivos. Reclamaron una distinción entre argumentos empíricos, conceptuales y prescriptivos que los filósofos y otros actores educativos han planteado sobre la educación. Por ejemplo, el primero podría definir la educación como la fuente útil para conseguir trabajo. Para el segundo, podría definirse como una educación preocupada por el desarrollo del conocimiento y la comprensión. El tercero podría implicar que la educación debe estar en armonía con la naturaleza del niño. Estos argumentos reflejan las filosofías educativas enunciadas anteriormente, para mencionarlas se refieren a la visión filosófica progresista, esencialista y socióloga.

Las implicaciones que una visión filosófica adoptada por una escuela o nación puede tener en el entorno educativo pueden reflejarse en las diferentes partes del proceso de desarrollo curricular. Por ejemplo, los objetivos educativos basados en una filosofía educativa particular se convertirán en los criterios por los cuales se perfila el contenido, se seleccionan los materiales y se desarrollan los procedimientos de instrucción (Tyler, 1949).

1.21.4. Establecer necesidades

En esta sección del proceso de desarrollo del plan de estudios, Tyler (1949) recomendó que los desarrolladores del plan de estudios deberían identificar los objetivos generales mediante la recopilación de datos de tres fuentes: (1) los alumnos, (2) la vida contemporánea fuera de la escuela (sociedad) y (3) la asignatura. importar.

Un estudio de la primera fuente busca identificar las necesidades de los estudiantes. Tyler creía que identificar estas necesidades educativas es fundamental para proporcionar una base para la selección de metas u objetivos en un programa escolar. Estas necesidades se pueden clasificar en tres tipos: necesidades físicas, necesidades sociales y necesidades integradoras. Tyler también propuso que un estudio de los alumnos debería brindarles la oportunidad de participar activamente en el aprendizaje de las cosas que les interesan y en las que están profundamente involucrados. Un estudio de los alumnos debería, entonces, ampliar y profundizar el interés del alumno.

Para la segunda fuente, Tyler proporcionó dos argumentos de uso común para identificar los objetivos educativos. El primer argumento es que, dado que la vida cambia continuamente, es necesario centrar los esfuerzos educativos en aspectos críticos de la compleja vida de hoy. El segundo argumento es desarrollar habilidades en los estudiantes. Por ejemplo, dado que la vida se desarrolla todos los días, los estudiantes pueden utilizar estas habilidades adquiridas en cualquier condición de la vida contemporánea fuera de la escuela.

En tercer lugar, la fuente de la materia se refiere a los cursos de estudio que representan la concepción que una escuela o nación intenta enseñar. Tyler informó dos sugerencias que se pueden hacer a partir del estudio del tema. La primera sugerencia se refiere a una lista de funciones o propósitos que un tema en particular puede cumplir en la educación. La segunda sugerencia se refiere a las contribuciones particulares que este tema puede hacer a otras grandes funciones que no necesariamente se relacionan con el tema. Por ejemplo, estas grandes funciones pueden reflejarse en diferentes áreas como la vida personal, las relaciones personales-sociales, las relaciones socio-cívicas y las relaciones económicas.

1.21.5. Metas y objetivos del currículo

El modelo de Tyler para el desarrollo del plan de estudios proponía las tres fuentes mencionadas anteriormente para seleccionar objetivos educativos efectivos a alcanzar en una escuela o nación en particular. Sin embargo, antes de que estos objetivos se vuelvan educativos, Tyler sugirió el uso de la filosofía y la psicología del aprendizaje como dos pantallas que servirán como proceso para identificar y seleccionar los propósitos educativos más efectivos. Estas son la pantalla de filosofía educativa y la pantalla de psicología educativa del aprendizaje.

La pantalla de filosofía educativa se refiere al conjunto de principios y creencias que la comunidad escolar puede adoptar. Esta filosofía puede tomar la forma del conjunto de valores que parecen esenciales para una vida satisfactoria, o puede enfatizar los valores contemporáneos del materialismo. Cualquiera que sea la filosofía educativa y social que implemente una escuela, proporcionará la base para la selección y eliminación de los objetivos educativos.

La pantalla de psicología educativa del aprendizaje se refiere al conocimiento psicológico que se ha adquirido y aceptado. Este conocimiento del desarrollo y el aprendizaje del niño crece y cambia continuamente con el tiempo, y nos ayuda a distinguir los cambios en el individuo debido a un proceso de aprendizaje. Además, ayuda a distinguir los objetivos que se pueden alcanzar en un tiempo determinado en el nivel de edad apropiado. Finalmente, Tyler sugirió que es necesario formular una declaración que indique la moda del proceso de aprendizaje. Llamó a esta formulación una teoría del aprendizaje, en la que se demuestra cómo se llevará a cabo el aprendizaje, las condiciones para este proceso y los instrumentos necesarios para un proceso operativo exitoso.

1.21.6. Organización e implementación del currículo

Una vez que se han determinado y seleccionado cuidadosamente los objetivos para que formen parte del proceso de desarrollo del currículo, estas metas educativas deben organizarse para formar parte de un programa coherente. Tyler enfatizó la importancia del proceso de organización, ya que puede influir en gran medida en la eficiencia de la instrucción. Sugirió tres criterios principales para organizar las experiencias de aprendizaje y las unidades, cursos o programas de manera efectiva. Estos son: continuidad, secuencia e integración.

La continuidad se refiere al examen de la relación entre las experiencias de aprendizaje a lo largo del tiempo. Esto significa que las experiencias de aprendizaje proporcionadas en un curso específico necesitan una oportunidad recurrente y continua para ser practicadas y desarrolladas para lograr una mayor profundidad y amplitud de conceptos y habilidades. También se le llama organización vertical. La secuencia se refiere a la importancia de proporcionar niveles más altos de ilustración con cada experiencia de aprendizaje. Esto significa que cada experiencia de aprendizaje sucesiva se basará en la anterior, pero ampliará y profundizará en el contenido involucrado.

Tyler (1949) también consideró que es necesario proporcionar una organización estructural de los elementos en los que se construyen las experiencias de aprendizaje. Estos elementos estructurales

se pueden integrar en tres niveles: el nivel más grande, el nivel intermedio y el nivel más bajo. En el nivel más amplio, la organización del elemento estructural puede estar compuesta por asignaturas específicas como geografía o matemáticas. También se puede organizar en campos amplios como estudios sociales o matemáticas.

Por último, se puede organizar un plan de estudios básico que combine campos amplios con materias específicas. En el nivel intermedio, la organización de las estructuras puede resultar en cursos organizados en secuencias. Por ejemplo, ciencias sociales I, ciencias sociales II, lo que significa que son parte de una secuencia unificadora. La organización también puede resultar en un curso que es una unidad de un solo semestre o año, lo que significa que no se considera como parte de una secuencia de tiempo más larga.

En el nivel más bajo la organización del elemento estructural se refiere a la lección que se planifica en un solo día. Otra organización se refiere al tema, que está planificado para varios días o semanas. Y la última estructura organizativa en este nivel puede referirse a la unidad, que es una planificación que abarca varias semanas.

1.21.7. Metas y objetivos educativos

Tyler (1949) sugirió que la forma más útil para enunciar objetivos es expresarlos en términos que identifiquen dos aspectos. El primer aspecto se refiere al comportamiento que se pretende desarrollar en el alumno, y el segundo aspecto se refiere al contenido o área en la que se va a producir dicho comportamiento. Estos aspectos proponen un objetivo formulado en dos dimensiones, un aspecto conductual y de contenido. Tyler creía que cuando los objetivos se formulan en un plan de dos dimensiones, proporciona un conjunto conciso de especificaciones para guiar el desarrollo posterior del curso.

Sin embargo, la sugerencia de Tyler de formular objetivos ha sido muy criticada porque genera mucha limitación en las actividades que se pueden aplicar como una forma de lograr esos objetivos establecidos. En cambio, Popham (1972) propuso varias características que los objetivos deben cumplir para ayudar a los educadores a tener una idea más clara de lo que se va a lograr al final de la instrucción. Popham sugirió que los objetivos instruccionales deben formularse comprendiendo varios aspectos de la siguiente manera: mensurabilidad, claridad, direccionalidad y momento de evaluación.

La mensurabilidad se refiere a que el objetivo debe describir un desempeño o comportamiento específico que se puede medir al final de la instrucción. La claridad indica que el objetivo que se está formulando debe especificar claramente lo que los alumnos podrán hacer al final de la instrucción. La direccionalidad indica que los objetivos deben referirse al desempeño del alumno en lugar de a la actividad del maestro. El momento de evaluación indica que los objetivos de instrucción deben referirse al desempeño de los estudiantes después de la instrucción en lugar del desempeño durante la instrucción.

1.21.8. Seleccionar e implementar estrategias

Considerando lo que Tyler ha determinado la experiencia de aprendizaje como la interacción entre el aprendiz y la condición externa en la que puede reaccionar, Tyler (1949) propuso cinco principios para seleccionar tales experiencias de aprendizaje para ser aplicadas en la instrucción, que servirán como las estrategias implementadas en el proceso de desarrollo curricular.

El primer principio indica que los estudiantes deben tener experiencias significativas que brinden la oportunidad de practicar la conducta implícita en el objetivo. El segundo principio establece que los estudiantes deben obtener satisfacción al llevar a cabo el comportamiento implicado en el objetivo. El tercer principio sugiere que las experiencias deben ser apropiadas para los logros actuales de los estudiantes. Por ejemplo, si la experiencia implica un comportamiento que el estudiante aún no puede realizar, fracasa. El cuarto principio indica que las experiencias deben cumplir con los diversos criterios para un aprendizaje efectivo, por lo que son útiles para la consecución de los objetivos. No es necesario que el plan de estudios proporcione un conjunto limitado o prescrito de experiencias de aprendizaje para asegurarse de que se alcancen los objetivos. El quinto principio establece que cada experiencia generalmente traerá varios resultados u objetivos de aprendizaje que no necesariamente se han especificado (Tyler, 1949).

1.22. Evaluación del currículo

La descripción de Tyler de la etapa de evaluación se refiere al proceso de determinar en qué medida el programa de currículo e instrucción está logrando los objetivos educativos. Señaló dos aspectos importantes que deben ser considerados cuando se lleve a cabo el proceso de evaluación. El primer aspecto implica que la evaluación debe valorar el comportamiento de los estudiantes ya que son

los cambios en ese desempeño lo que se busca en la educación. El segundo aspecto implica que la evaluación debe involucrar más que una sola valoración. Por ejemplo, es necesario realizar una evaluación en un punto temprano y otra evaluación en puntos posteriores para identificar los cambios que podrían estar ocurriendo (Tyler, 1949).

Además, Tyler (1949) también sugirió que dado que la evaluación implica obtener evidencia sobre cambios de comportamiento en los estudiantes, cualquier evidencia válida de tales cambios que se desean como objetivos educativos proporciona un método de evaluación apropiado. Esto implica que hay muchas formas de obtener evidencia sobre los cambios de comportamiento que van más allá de los dispositivos de papel y lápiz. Por ejemplo, sugirió otros métodos o dispositivos para evaluar los cambios de comportamiento, como observaciones, entrevistas, cuestionarios y recopilación de productos de los estudiantes.

Finalmente, Tyler concluyó que el proceso de evaluación comienza con los objetivos del programa educativo. Esto implica que es necesario contar con procedimientos de evaluación que permitan evidenciar cada uno de los tipos de comportamiento o desempeño que implica cada uno de los objetivos educativos. Luego vuelve al plan bidimensional que sirvió de base para diseñar las experiencias de aprendizaje; también servirá de base para planificar el proceso de evaluación.

Capítulo II – Metodología

En este apartado se abordan las cuestiones relacionadas con la metodología utilizada en el estudio, explicando los pasos realizados y los argumentos en los cuales se basan. Se ha pretendido dar una descripción lo más detallada posible con el propósito de obtener una mayor comprensión y posible replicación. En este particular se describe el diseño de investigación bajo el cual se procedió a caracterizar a los participantes que formaron parte del estudio, cómo estos fueron seleccionados, describiendo el cómo fueron recopilados y analizados los datos, señalando como fueron obtenidos los resultados y elaboradas de conclusiones y recomendaciones. Finalmente, se indican los criterios utilizados para establecer la validez y confiabilidad científica, así como el mantenimiento de la confidencialidad de los participantes.

2.1. Paradigma

Los procedimientos metodológicos utilizados en este estudio cualitativo corresponden al paradigma naturalista. Se asumió dicho paradigma porque a diferencia del paradigma interpretativo, cuyo enfoque radica en la acción y no así el comportamiento, en el paradigma naturalista, el interés se centra no solo en el comportamiento sino que además se analiza el acto físico en conjunción con su significados, procurando identificar sus múltiples dimensiones (Erickson, 1986).

El paradigma naturalista es definido por Lincoln y Guba (1985) como coherente y de enfoque orientado al descubrimiento sin la manipulación del entorno y sus variables, por lo que no impone restricciones sobre los resultados a obtener. Dicho paradigma se basa en las perspectivas que tienen las personas sobre las prácticas educativas y los datos recopilados, bien sea con el propósito de comprender un problema social o como forma de intercambio de conocimientos.

El uso de este paradigma implica que el intercambio de conocimientos, experiencias e ideas puede contribuir al incremento del conocimiento. Científico; sin embargo, puede haber múltiples realidades, con diferencias entre ellas que no pueden resolverse mediante procesos racionales o aumento de datos (Cohen et al., 2011; Erlandson et al., 1993). Además, según Patton (2002) el enfoque naturalista permite ilustrar determinadas creencias, principios y formas, no solo de investigación, sino también al ámbito que admite y valora la existencia de múltiples realidades, la influencia y el modelado que se produce entre quienes buscan saber y quién se da a conocer, así como la transferibilidad y los valores de quien busca conocer.

En tal sentido, se trata de un paradigma que centra el estudio en los significados y sentidos de la interacción humana, asumiéndola como una realidad dinámica, múltiple y holística. Resulta dinámico en la relación investigador-objeto de estudio, lo cual es concomitante, porque existe una participación democrática y comunicativa entre el investigador y sujetos investigados, dependiendo de la realidad, en gran medida, del tiempo-espacio y contexto en el que tiene lugar.

Dicho paradigma es de naturaleza múltiple porque busca describir, comprender e interpretar los fenómenos en torno a una problemática estudiada, teniendo como pauta el descubrimiento y búsqueda de interconexión de elementos que resultan influyentes en determinados aspectos y cierta forma. Asimismo, es holístico porque cuestiona la existencia de una realidad externa y valiosa dispuesta para el análisis (Almeida & Freire, 2008), por ende el propósito de analizarla y comprenderla.

Con base a lo expuesto, desde una perspectiva metodológica, el actual estudio corresponde a una tendencia naturalista bajo un enfoque cualitativo desde el cual se aprecia la importancia de adoptar tal enfoque para conocer y explorar el impacto de la transición de primaria a secundaria en el aprendizaje del inglés, sirviendo de base para la definición de los objetivos y la formulación de las preguntas de investigación, la construcción del marco teórico, determinar los supuestos asociados y establecer el enfoque metodológico dentro de un todo coherente (Santos, 2001).

Con base a este diseño investigativo, se ha seguido una metodología que comprende diferentes formas de recopilación y análisis de datos relacionados con los participantes, teniendo como guías los objetivos y preguntas orientadoras, y que puede ser resumida en los siguientes pasos:

1) Consideración del propósito del estudio, dada su contribución al aumento del conocimiento científico.
2) Evaluación del público objetivo en relación con los resultados, considerando estudios enfocados en problemáticas similares.
3) Elaboración de preguntas (objetivos) con base en el marco teórico
4) Valoración de datos cualitativos obtenidos de entrevistas, observaciones de campo y en documentos analizados.
5) Consideración de los recursos disponibles para el desarrollo de la investigación.
6) Selección de criterios de evaluación de la calidad de los resultados, considerando la validez, rigor, fiabilidad y transferibilidad (Bogdan & Biken, 1994).

Considerando las preguntas orientadoras, en el actual estudio de paradigma naturalista, y sin la exclusión de métodos cuantitativos, se emplearon métodos cualitativos para la recopilación, análisis e interpretación de datos (Lincoln & Guba, 1985), considerando para ello las siguientes razones:

1) Los métodos cualitativos presentan una mejor adaptación a las diferentes realidades que puedan surgir durante la investigación.
2) Con este tipo de métodos se enuncia más fácilmente la esencia de la afinidad que se establece entre el investigador y el participante en la investigación, lo cual permita evaluar en qué medida se describe o describe el fenómeno estudiado.
3) Los métodos cualitativos resultan más sensibles y permiten una adaptación más adecuada al contexto; y, finalmente,
4) La medición de los métodos cualitativos se adapta mejor a la recopilación de datos en los cuales están implícitos las cualidades sensoriales de las personas, como en el caso de las entrevistas y testimonios (Bogdan & Biken, 1994; Lincoln & Guba, 1985).

La adopción del enfoque metodológico mixto también se vinculó al rol del investigador, al considerar la función que tiene de conducir la investigación y difundir los datos obtenidos mediante la escritura (Bogdan & Biken, 1994). En otras palabras, la recolección de información de manera objetiva, clara y precisa de la realidad por parte del investigador, así como su experiencia, opiniones y valores relacionados con la temática fueron base de tal elección.

De hecho, mediante un conjunto de técnicas de recopilación de información, como la entrevista, se funcionan las observaciones efectuadas por el investigador con la del resto de participantes, y con ello se procede al dibujo de la realidad (Bogdan & Biken, 1994; Erlandson et al., 1993; Gómez et al., 1999).

En este particular fueron valoradas las ideas de Patton (2002) sobre la necesidad de hacer preguntas, observar, compartir experiencias y escuchar a los demás para acceder al conocimiento, al igual que fueron consideradas cinco características señaladas por Bogdan y Biken (1994), a saber:

1) La fuente directa de los datos es el entorno natural, el investigador constituye el instrumento principal;
2) La investigación debe ser descriptiva, asumiendo una gran relevancia para la narrativa, a la hora de recopilar datos y difusión de resultados;

3) Los investigadores están más interesados en el significado de los fenómenos y el proceso que simplemente por su frecuencia o por sus resultados;
4) Los datos se analizan de forma inductiva, en la que el conocimiento se construye después del análisis de datos recopilados;
5) El significado es de vital importancia, enfatizando la búsqueda de significado a través de la interacción entre el investigador y el investigado, entendiendo los puntos de vista de los sujetos sobre el tema estudiado, según sus referentes.

La aceptación de estas ideas fue para una mejor familiarización con los participantes y cómo manera de comprender mejor sus acciones y perspectivas. Esto permiten que los conocimientos adquiridos se transfieran a contextos y situaciones similares y los procesos de investigación se lleven a cabo a través de un diseño más inductivo y se asuma un enfoque de común interés (Creswell, 2002).

- Es una metodología que involucra el siguiente conjunto de características específicas, algunas también presentes en otros métodos:
- Es inductivo, siendo los investigadores quienes desarrollan los conceptos y entienden los fenómenos de los datos recopilados, sin buscar información para verificar hipótesis. (Ferreira & Carmo, 2008).
- Es Holístico, considerando toda la realidad y no siendo los datos reducidos a variables (Ferreira & Carmo, 2008).
- Es heurístico, en el sentido de que permite comprender el fenómeno estudiado (Bogdan & Biken, 1994).
- Es privado, se centra en una determinada situación o evento, lo que permite abordan diferentes temas sobre un mismo fenómeno (Ferreira & Carmo, 2008).
- Es descriptivo, con conclusiones resultantes de una descripción rigurosa de los datos recopilados, teniendo en cuenta que hay potencial de análisis en todo (Bogdan & Biken, 1994).

En tal sentido, la planificación y ejecución atribuida al estudio ascendió a la modalidad de Estudio de caso, previendo la aplicación de encuestas y entrevistas, así como el análisis de documentos, de forma natural, sin manipulación del fenómeno de interés, para acceder y comprender las perspectivas de los participantes.

2.2. Diseño del estudio

Dado que se trata de un estudio basado en el paradigma naturalista, el diseño se fue configurando en la medida que avanzaba la investigación, con el análisis preliminar llevado a cabo y con el análisis de contextos descritos en detalle (Erlandson et al., 1993). El plan trazado contempló la posibilidad de "moldear" el carácter flexible que caracteriza el estudio, lo que permitió hacer reajustes durante el análisis de datos (Gómez et al., 1999).

La planificación de la investigación se inició con la definición de criterios de selección que permitieran la dirección del grupo de participantes, estipulando formas de contacto con estos, planteando posibles formas de recopilación de datos, así como estableciendo formas de confidencialidad.

La planificación previó la articulación con los participantes, aprovechando al máximo el tiempo y la disponibilidad mutua, así como la creación de vínculos afectivos de interés sobre el tema, experiencias y la promoción del diálogo constructivo. Igualmente se consideró una postura reflexiva, abierta, flexible y tolerante a la ambigüedad y la incertidumbre en relación con los diferentes aspectos que conformaron el diseño de este estudio (Martins, 2006).

2.3. Participantes

La selección de participantes adquirió un significado muy particular en este estudio, con el objetivo de obtener la mayor cantidad de información posible para apoyar el proyecto de investigación. Además, porque en la selección de participantes se buscó la máxima variación, llevándose a cabo una selección intencional en que los sujetos que conformaron la muestra no solo no fueron elegidos al azar sino que además se realizó la selección considerando criterios específicos dentro del perfil de los encuestados y entrevistados.

En el proceso de selección de los 340 profesores de inglés a los que se envió la encuesta, los 15 docentes del Colegio Vicente Rocafuerte y los 16 estudiantes que fueron entrevistados, se tomaron en cuenta los aspectos antes mencionados, comprendiendo el hecho de que debían ser informantes capaces de comunicar sus percepciones de la realidad escolar a través de la experiencia vivida, así como poder brindar información sobre sus vivencias, perspectivas y prácticas que ocurren en y desde el contexto educativo, especialmente en cuanto a la transición de la primera a la secundaria y el

aprendizaje del inglés, es decir, de ser participantes capaces de abordar cuestiones relacionadas con el fenómeno en estudio.

También fue considerado el hecho tener representación social y, en el caso específico de los tutores y docentes de inglés de Educación Secundaria, para ser una fuente de información sobre su experiencias escolares y de transición, sobre conocimiento del currículo, desarrollo cognitivo, adaptaciones académicas en la transición de primera a secundaria.

Además, se procedió a verificar que los participantes fueron fáciles de contactar, tuvieran disponibilidad, tiempo, interés y motivación para participar, de manera comprensible e integral, abordando los temas en cuestión.

Se trató de un proceso de selección de participantes, basado en consideraciones informativas, tal como la concibe el paradigma naturalista (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985; Patton, 2002) buscando implícitamente aumentar la probabilidad de incluir diversas realidades individuales y recolectar la mayor cantidad de información posible, pertinente y enriquecida sobre el tema en estudio.

Considerando lo anterior se procedió a organizar los criterios de selección de estudiantes y docentes participantes, resultando en los siguientes:

- Estudiantes cursantes de 8° año de educación secundaria en el Colegio Vicente Rocafuerte de Guayaquil.
- Docentes de inglés de 8° año de educación secundaria en instituciones educativas fiscales de Guayaquil.

Siguiendo metódicamente estos criterios se realizaron múltiples conversaciones con docentes y estudiantes que cumplieran con los criterios, informándoles sobre el alcance y objetivos del proyecto de investigación.

Ambos grupos constituyeron una muestra no probabilística, ya que fueron seleccionados en base a criterios de elección intencional. Esta elección de participantes fue intencional, basada en criterios, de acuerdo con aspectos ya reportados, lo que permitió obtener datos de elevada importancia para el estudio (Patton, 2002), al igual que se pudo establecer interacciones informales provechosas.

Así, en total, se preseleccionaron 480 docentes y 25 estudiantes en los que se fueron considerados los criterios establecidos y afines para el estudio.

Los docentes fueron los primeros actores a los que se contactó informalmente, ya que estuvieron directamente involucrados en la selección de los estudiantes y mostraron interés por la temática abordada. En el primer enfoque informal que se tuvo se les explicaron los procedimientos seguidos en el estudio y se les pidió su cooperación, proporcionando su correo electrónico para hacerles llegar una encuesta o su consentimiento para realizarles una entrevista.

Antes de establecer contactos con los estudiantes se siguieron los trámites legales, comenzando con la solicitud de autorización a los Directores de las instituciones educativas. Esta autorización ofreció la ventaja de entrar y salir del contexto escolar cada vez que fuera necesario, lo que a su vez proporcionó un mayor acceso a las personas insertadas en el contexto (Bogdan & Biken, 1994).

En cuanto a los estudiantes se realizó un primer contacto con los padres y docentes, informándose sobre la realización del proyecto de investigación. Asimismo, se les solicitó su consentimiento para la participación voluntaria de algunos de estos estudiantes. Luego de ello se programaron las fechas para la realización de las entrevistas, las cuales fueron pautadas para llevarse a cabo de forma individual en el contexto escolar y durante el horario escolar extra.

A los estudiantes durante el primer encuentro se les explicó que su participación era voluntaria y que podían retirarse en cualquier momento. Se les aclaró que se trataba de la realización de una entrevista, dejando abierto el tiempo que sería necesario para la misma.

Se les aseguró a todos participantes la confidencialidad de esta participación, salvaguardando la protección de su identidad con el uso de seudónimos en la redacción del estudio de caso. Se les solicitó permiso para grabar las entrevistas, se les aseguró que se les entregaría la transcripción de la entrevista para la lectura y hacer las reparaciones que consideraran necesarias.

También se les aseguro que les presentarían los estudios de caso, para ser aprobados antes de incluirlo en el capítulo correspondiente a los resultados de la investigación, considerando sus comentarios como una forma de verificar que sus palabras fueron debidamente representadas en la transcripción efectuada.

Las anteriores son preocupaciones metodológicas inherentes al investigador que, además de velar por la confidencialidad en el tratamiento de información, destaca que solo él y personal docente

evaluador analiza las entrevistas y que los datos serán extintos posteriormente (Berg, 1998; Bogdan & Biken, 1994; Patton, 2002; Seidman, 1998).

Respecto a las entrevistas efectuadas a los docentes, el primer encuentro personal tuvo lugar en el espacio sugerido por ellos. Dicho encuentro estuvo colmado de expectativas reveladas a través de señales emitidas por la postura, la mirada y verbalmente: Por eso, se procedió a reforzar la importancia y la indispensabilidad de su participación, como docentes y como conocedores del el tema de la transición de primaria a secundaria y su potencial impacto en la enseñanza del inglés.

Capítulo III – Resultados

3.1. Resultados de las entrevistas

Con el objetivo de identificar los factores que influyen en el aprendizaje del inglés y sus efectos en los estudiantes de 8vo grado de instituciones educativas fiscales de la zona 8 de la ciudad de Guayaquil, y que afectan directamente su rendimiento académico en dicha asignatura, se sintetizan y analizan los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a un grupo de profesores -15 en total-, tanto del horario matutino como vespertino, así como a dieciséis estudiantes de octavo año de EGB del Colegio Vicente Rocafuerte.

Dicho instrumento de consulta comprende en cada caso a nueve interrogantes, cuyas respuestas permitieron definir, describir y analizar los factores estresantes, en pro de que el reconocerlos allane el camino para modificarlos, en beneficio de un mejor aprendizaje por parte de los estudiantes respecto a este idioma tan importante en el mundo globalizado actual,

Sobre la interrogante de los motivos o factores principales que producen el bajo rendimiento académico de los estudiantes en los años de la secundaria, y específicamente en relación con el aprendizaje del Inglés (ítem 1); los profesores consultados expresan que no existen buenas bases de la enseñanza de este idioma en la primaria; se da el caso de que ciertas instituciones no cuentan con maestros especialistas en Inglés, o no se les enseña a fondo para prepararlos de cara a los contenidos que en la materia les impartirán en el colegio "A diferencia de los niños que vienen de escuelas particulares en donde si trabajan con las destrezas necesarias y llegan más preparados (PRO001)"; y al llegar a la secundaria se topan con profesores que no están bien preparados -no saben inglés- para asumir y conducir el proceso de enseñanza de esta asignatura; lo que implica que los padres de manera extra institucional deban contratar profesores capacitados para enseñar el idioma y ellos así puedan aprobar las materias.

Tales argumentos fueron ratificados con lo expuesto por los estudiantes en la primera pregunta de la entrevista respecto a sus temores con la nueva escuela, señalando encontrarse con un profesorado desconocido que en cierta forma es intimidante. En tal sentido, un alumno admitió: "No estábamos acostumbradas a profesores nuevos porque en la escuela ya nosotros conocíamos a todos los profesores pero aquí no conocemos a nadie." (ES003)

Algunos profesores en cambio aludieron a que por la novedad que representa la secundaria, donde deben interactuar con muchos profesores y muchas disciplinas se genera un impacto que conlleva un proceso de adaptación que muchos no logran superar; esta asignatura se les presenta igualmente como un desafío, puesto que supone que asimilen contenidos en una lengua extranjera, lo que puede hacer que muchos alumnos se sientan intimidados y frustrados, llegando a rechazarla; mientras que otros señalan el hecho de que el bajo rendimiento se puede deber a la poca empatía con algunas materias que se les imparte en este nivel educativo.

Precisamente, los estudiantes al ser consultados sobre las diferencias que encontraban entre el nuevo colegio y la escuela de primaria, estos mencionaron como parte de esas diferencias la mayor cantidad de materias, lo que se complica debido a la rigidez del nuevo horario ("hay más materias, nuevo uniforme diferentes profesores, los horarios, que en la escuela salíamos más tarde y aquí salimos más temprano salimos a las 11:30" (ES008)

Igualmente sobre este particular refieren los profesores, se da el caso que muchos alumnos no participan de lleno en las actividades referentes a la asignatura por temor a equivocarse y a enfrentar las burlas del resto de los compañeros; mientras que algunos especialistas consultados refieren que a este nivel "Los textos de inglés no están manejados de acuerdo con el contexto del estudiante" (PR0006); presentando contenidos muchos más avanzados, no existiendo una progresión de contenidos en relación a los conocimientos previos del alumno o dado el caso de que no tengan ningún conocimiento, y sea la primera vez que se enfrenta con dicho idioma; lo que influye igualmente de manera negativa en su rendimiento.

Por otro lado, los estudiantes hicieron referencia a las diferencias existentes entre la forma de la enseñanza del inglés en primaria y la que tienen ahora en secundaria, resaltando que en la escuela era más divertido, puesto que las actividades eran generalmente de tipo lúdica y había menos exigencia ("la profesora cuando acabábamos la lección nos ponía una película en inglés y nos gustaba o música" ES015), mientras que en el liceo las actividades no contemplan el elemento lúdico y el método de enseñanza más riguroso ("quizá que como nosotros no sabíamos mucho inglés y la profesora siempre hablaba inglés, inglés. Inglés... entonces se nos complicaba entenderle" ES015).

De allí que los profesores también argumentan que influyen los procesos propios que viven los alumnos que incluyen la adolescencia, la transición de la escuela a la secundaria; donde en la primera tienden a ser más obedientes y aplicados; igualmente los padres y el núcleo familiar suelen estar más

al pendiente del alumno durante la primaria y mostrarse más despreocupados cuando estos avanzan a la secundaria; los profesores refieren que los familiares al mostrar desconocimiento sobre la materia no les inculcan la importancia que deben prestarle al inglés en su formación académica; incentivando en el alumno no solo el bajo rendimiento escolar sino la poca motivación de proseguir estudios a nivel superior y es cuando el alumno expresa: "pero si yo no voy a ir a la Universidad para qué" (PRO014).

Otro factor que promueve el bajo rendimiento escolar en los alumnos durante la secundaria, está amparado por el marco institucional, que promueve se aprueben a los estudiantes a pesar de que no cuenten con los conocimientos ni hayan alcanzado todas las competencias para el grado que cursan, así lo refiere un profesor consultado: "Otro aspecto negativo es el sistema que tenemos actualmente, el facilismo que dan las autoridades, el proteccionismo de los departamentos de los DCE (Departamento de Consejería Estudiantil) de qué tienes que aprobar los estudiantes a como dé lugar, así no sepa nada." (PRO011)

Tocando este tema institucional también se alude a que en la actualidad existe una sobrepoblación de estudiantes, que para el caso del aprendizaje del idioma inglés obstaculiza este proceso, colocando como ejemplo que las academias particulares solo admiten una media de 20 alumnos como máximo, mientras que en las aulas de clases de la localidad se cuentan más de 40 alumnos; otro problema de fondo y que arrastran hasta este nivel los alumnos, señalan los profesores, es el hecho de que aunque el español es su lengua madre, los alumnos muestran poco dominio de esta, en cuanto a las reglas gramaticales y buen manejo del léxico; lo que les dificulta la transferencia a otra lengua, ya que como expresan: "La gramática inglesa tiene bastante parecido a la gramática española entonces si yo no sé hablar bien español o castellano, va a ser difícil hablar y dominar inglés." (PRO015)

En cuanto a las condiciones de las instituciones para explotar las posibilidades de cada alumno, los profesores refieren que no existe un aprovechamiento de las tecnologías y los recursos con los que se cuenta son insuficientes; describen que la situación no varía mucho en los hogares de los alumnos, muchos son de bajos recursos y no tienen acceso a internet para poder realizar las investigaciones asignadas; y en cambio los que sí tienen acceso a la conexión a internet no le dan el uso adecuado a las tecnologías, pues solo se ocupan de revisar redes sociales más no lo usan como una herramienta educativa. Por otro lado, no deja de ser intimidante el tamaño de institución y la mayor cantidad de estudiantes, tal como señalara uno de los alumnos entrevistados cuando se le

preguntó sobre sus temores: “Puede ser el colegio ya que el colegio es más grande y no lo conozco muy bien y la escuela es más pequeña y yo conocía a todos” ES013

En torno a la variable de cuáles son los mayores miedos de los estudiantes que ingresan a la secundaria (Ítem 2), específicamente a los de 8vo año del Colegio Vicente Rocafuerte, los docentes entrevistados señalan que el primer impacto con la nueva lengua y el no comprender lo que se les dice, hace que los estudiantes pidan que las clases se den en español: “están acostumbrados a recibir la materia en la lengua materna y no en inglés. Este contexto desespera a los estudiantes por la falta de comprensión.” (PRO002).

Igualmente se resisten a asumir que en el inglés existen diferencias en cómo se pronuncia y como se escribe, y quieren manejar la lengua como lo hacen con el español, es decir escribir tal y como pronuncian las expresiones inglesas; también los profesores resaltan que los alumnos se muestran inseguros de expresarse en el nuevo idioma, por miedo a equivocarse o simplemente que por la forma de hacerlo el resto de sus compañeros se burlen de su pronunciación. Otros en cambio temen dado el sistema de calificación de la secundaria, ir al supletorio por aplazar la materia; ya que esta opción no se maneja en el nivel de educación básica, donde se les ofrecen varias oportunidades para pasar el año lectivo. De allí que una de las recomendaciones de uno de estos estudiantes a lo que se encuentran ahora en primaria: “que aprovechen la oportunidad al máximo. Algunos compañeros pensaban que a final de año les iban a pasar porque el último año pero al final siguen sufriendo. Pensaban que era un juego y qué pensaban que era lo mismo de la escuela” ES003

Al respecto de cómo es la experiencia como docentes de primaria y secundaria, los profesores indican cuales son las diferencias más significativas entre la escuela primaria y la escuela secundaria (ítem 3); aludiendo que las principales diferencias radican en que el profesor de primaria está a cargo de todas las materias, manejando exclusivamente el contexto de la enseñanza de los alumnos y el método de enseñanza, pues es unidocente; mientras que en la secundaria existe una gama de docentes que varían según el número de asignaturas. Igualmente refieren como diferencia el tiempo de preparación, que en la escuela primaria es mucho más extenso que en la secundaria, donde los tiempos para digerir cada asignatura son más reducidos. También señalan los docentes que las estrategias de enseñanza en la escuela primaria varían entre actividades lúdicas y recreativas; mientras que en la secundaria se tornan más complejas y exigen mayor dedicación por parte del estudiante, tornándose poco atractivas para los alumnos.

En cuanto a las diferencias que notan en la actitud de los alumnos en ambos niveles manifiestan, el hecho de que en la escuela demuestran más interés por aprender, mientras que en la secundaria suelen ser más desaprensivos, expresando que: "en lo que era la escuela yo veía cómo más interés por aprender, prestaban más atención, les parecía novedoso (...) le daban más valor a lo que están aprendiendo, sea de cualquier materia. Cuando ya vienen al colegio es como que todo lo contrario" (PRO015); así mismo señalan que la actitud de los padres también cambia durante esta transición a la secundaria, pues se muestran más despreocupados con el rendimiento académico de sus hijos.

Específicamente en cuanto a la enseñanza del inglés destacan que anteriormente en la educación básica esta era opcional, y aunque se han hecho esfuerzos por revertir esta realidad, decretando sea impartida esta asignatura de manera obligatoria, aún no se cuentan maestros especializados en todas las instituciones a este nivel de educación básica; impactando esta realidad con la dinámica de la educación secundaria donde es obligatorio y se imparte con la regularidad establecida. Los profesores consultados manifiestan que esta realidad debería ser revertida y atender más estas áreas de enseñanza en la educación primaria donde el alumno asiste más motivado y con disposición para aprender, y así dar continuidad a este en proceso en secundaria con una sincronía en cuanto a los conocimientos y nuevos contenidos en el estudiante.

Al ser consultados sobre si los nuevos estudiantes de secundaria reciben algún programa de preparación (curso, taller, charlas, recorridos grupales, etc.) al inicio del año lectivo que les ayude a su acoplamiento en la institución (ítem 4), y por ende aún mejor rendimiento de cara a las nuevas y complejas asignaturas que deben cursar, entre ellas el inglés, el total de profesores consultados coincide en que no reciben ningún tipo de preparación complementaria previo a su entrada a la educación secundaria, y añaden que "si hubiera el sistema de niveles sería ideal, hacen falta cursos particulares." (PRO006); es importante acotar que los docentes del Colegio Vicente Rocafuerte propusieron un proyecto pero no procedió debido a estatuto del MINEDUC (Ministerio de Educación del Ecuador).

Ante una posible intervención por parte de los profesores, planteándoles de manera hipotética si tuvieran la oportunidad de hablar con un grupo de estudiantes que están por terminar la primaria (7mo año de EGB) ¿Qué recomendaciones le daría para su ingreso a la secundaria? (ítem 5); la mayoría los auparía a ser autodidactas, a que busquen aprender por su cuenta a través de cursos para que lleven nociones de cara a la secundaria y no represente un impacto difícil de digerir para ellos; lo

que también los puede motivar para conocer, aprender y dominar el nuevo idioma; proponen al respecto se reactiven los clubs previos para la inducción que se implementaban anteriormente.

Indagando sobre el tema de la responsabilidad institucional que han tenido las políticas educativas en el Ecuador (en los últimos 70 años), al no haber implementado un currículo de inglés mandatorio en la primaria hasta el 2017 en la región Costa, se les consulta a los docentes ¿Cuáles cree usted que son las implicaciones pedagógicas que esto conlleva a los profesores de inglés de 8vo año de EGB? (ítem 7), a los que fijan la siguiente posición; que la legislación y normativa educativa, ha reflejado poco interés por impartir dicha área de conocimiento desde los niveles iniciales de la educación, no le han dado el lugar de importancia que esta lengua tiene en el mundo, como una herramienta de comunicación y de conexión entre todas las regiones; y le han heredado esta desmotivación a los estudiantes, quienes no buscan ni se interesan en formar hábitos de estudio en esta materia. Lo docentes exponen al respecto que: "No existe y se debería crear una cultura de amor al idioma, ya que en una sociedad globalizada se necesita el manejo de un idioma universal." (PRO001)

Quizás esto a causa de falta de presupuesto e inversión por parte del Gobierno, en darle más énfasis a la enseñanza de este segundo idioma, -e invertir en fortalecer los aspectos relacionados con la educación en general-, pero en el Inglés los docentes subrayan que tienden a ser la última área donde se realizan los cambios referentes al currículo, incluyendo mejoras salariales para los profesionales que se dedican a impartir las clases, y por ello no se han fomentado buenas bases para que generaciones anteriores lo dominen, y se ha llegado a este escenario actual, donde los estudiantes siguen presentando bajo rendimiento en la asignatura durante el periodo de secundaria.

Describiendo específicamente el desempeño de los estudiantes ante la materia, se les consulta a los docentes sobre las dificultades lingüísticas del idioma Inglés que presentan los estudiantes durante el año lectivo (ítem 8); mencionando entre estos obstáculos principalmente el aprendizaje de la nueva gramática que se les presenta, manejar el orden sintáctico y como se construyen las oraciones; igualmente tienen tropiezos para enriquecer el vocabulario, y como se da la formación de palabras; procesos que son distintos al del idioma español; algunos acotan que: "la Gramática debería ser, lo último que se enseñe ya que antes se deberían "reforzar" el vocabulario, la fluidez y aspectos derivacionales." (PRO006)

De allí que procurar un mejor desempeño del estudiante en el aprendizaje del inglés podría pasar por un cambio en los métodos y estrategias empleadas, de modo que se suavice la percepción que tienen los estudiantes sobre esta materia y en lugar de apreciar los nuevos contenidos con temor lo visualicen como un reto que puede incluso ser divertido. En esencia, que la creencia de que "la enseñanza académica en el colegio es más avanzada y en la escuela es casi lo básico" (ES014) no sea motivo de estrés.

Finalmente se analiza el cómo abordar la situación expuesta hasta ahora, y como se ha descrito, dado que los nuevos estudiantes de 8vo año no tuvieron una secuencia en el aprendizaje del idioma inglés en la primaria, el nuevo contenido curricular de inglés para la secundaria puede ser muy exigente para la mayoría de ellos; consultándole a los docentes ¿Qué recursos, actividades, o adaptaciones aplicaría en la clase para nivelar a los estudiantes que presentan estas dificultades? (ítem 9).

Algunos coinciden en que un cambio de actitud podría mejorar y repercutir en un mejor rendimiento, por lo que se debe buscar motivarlos, aumentar su confianza respecto al idioma, reducir los niveles de ansiedad que son una de las causantes principales del estrés; una estrategia más específica sería ubicarlos en grupos de trabajo con aquellos estudiantes que poseen más conocimiento en el área para que repliquen las destrezas e incluir a aquellos que les falta fortalecer competencias; otros apuntan a valerse de las tecnologías de la Información y comunicación (TICS) para mejorar las destrezas en el idioma y reforzar los conocimientos previos, argumentado que: "podrían servir para mejorar el desarrollo de la producción oral, lingüística." (PRO006)

De igual manera apuntan a que se deben realizar pruebas diagnósticas para comprobar el grado de conocimientos que poseen los alumnos al ser promovidos a este nuevo nivel educativo; y se necesita un marco educativo en pro de una verdadera enseñanza, que no sea tan permisivo e imponga que se promuevan estudiantes sin estar realmente preparados en un área ni haber alcanzado los niveles que se le exigen, manteniendo políticas que en la opinión de los docentes: "esos son los resultados, esas políticas educativas que no funciona." (PRO011); también expresan que el currículo y los materiales que se emplean -libros de textos desactualizados-, deben estar dirigidos y acordes a la realidad que se vive en estas latitudes y no copiado de países más avanzados en materia educativa en la enseñanza de segundas lenguas; igualmente cimentarlo con buenas bases desde la primaria, refiriendo que "6 años en la primaria y 6 años el colegio, pueden arrojar realmente buenos resultados" (PRO015).

3.2. Resultados del cuestionario

El problema fundamental detectado respecto al aprendizaje del idioma inglés en octavo año en las instituciones educativas fiscales de Guayaquil gira en torno a las situaciones que experimentan los estudiantes y que afectan su rendimiento académico en esta materia. Específicamente, se determinó que la transición de primaria a secundaria conlleva implícita una serie de circunstancias que pueden producir consecuencias negativas que deriva en ansiedad, lo que termina afectando su disposición hacia el aprendizaje del inglés.

Tabla 3. Situaciones que enfrentan los estudiantes de octavo grado de EGBC

			C) 8.1. Mayor demanda académica por el incremento de asignaturas y horas clase					Total
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
C) 4.1. Expresión oral	Raramente	No.	5	2	4	2	0	**13**
		%	38,5%	15,4%	30,8%	15,4%	0,0%	**100,0%**
	Algunas veces	No.	8	14	43	21	4	**90**
		%	8,9%	15,6%	47,8%	23,3%	4,4%	**100,0%**
	Muchas veces	No.	5	21	83	56	16	**181**
		%	2,8%	11,6%	45,9%	30,9%	8,8%	**100,0%**
	Siempre	No.	11	21	63	52	38	**185**
		%	5,9%	11,4%	34,1%	28,1%	20,5%	**100,0%**
	Total	**No.**	**29**	**58**	**193**	**131**	**58**	**469**
		%	**6,2%**	**12,4%**	**41,2%**	**27,9%**	**12,4%**	**100,0%**

Elaborado por: El autor

Tal como se puede observar en la Tabla 3 los profesores indican que los estudiantes de octavo año de colegios fiscales de Guayaquil que aparte de soportar un mayor estrés debido a una mayor demanda académica por el incremento de asignaturas y horas clase, enfrentan mayores dificultades en el aprendizaje del idioma inglés debido a que en clase experimentan temor a las burlas de sus compañeros, especialmente en las ocasiones que deben hacer uso de la expresión oral, lo que termina afectando su evaluación y con ello el rendimiento académico del estudiante.

De acuerdo con la prueba Chi-cuadrado, el vínculo entre las situaciones estresantes que experimentan los estudiantes de octavo grado de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil y su rendimiento académico en la materia inglés es significante en un 0.000, esto es menor al margen de error del 5% por lo que la relación es aceptada.

Tabla 4. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación situaciones estresantes y rendimiento académico

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	**df**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	52,020[a]	12	0,000
Razón de verosimilitud	42,614	12	0,000
Asociación lineal por lineal	22,201	1	0,000
N de casos válidos	469		

a. 4 casillas (20,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,80

Elaborado por: El autor

Debido a estas situaciones que viven los estudiantes de octavo grado y que se hace especialmente presente debido al encuentro fortuito inicial que tienen con la asignatura inglés, se requiere de estrategias didácticas que le permitan hacer frente a tales situaciones y puedan superarlas; sin embargo, esto realmente no ocurre, siendo evidencia de ello los resultados que se muestran en la Tabla 5 detallada a continuación:

Tabla 5. Capacitación docente para abordar las situaciones que generan estrés en el estudiante

			C) 8.5. Transición de los alumnos a un nuevo ambiente académico como lo es una nueva institución más grande con más alumnos y más profesores					**Total**
			Muy bajo	**Bajo**	**Medio**	**Alto**	**Muy alto**	
C) 9.3. Capacitación sobre estrategias metodológicas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera	**Muy bajo**	**No.**	4	1	3	3	0	**11**
		%	36,4%	9,1%	27,3%	27,3%	0,0%	**100,0%**
	Bajo	**No.**	1	5	2	3	0	**11**
		%	9,1%	45,5%	18,2%	27,3%	0,0%	**100,0%**
	Medio	**No.**	2	12	24	11	4	**53**
		%	3,8%	22,6%	45,3%	20,8%	7,5%	**100,0%**
	Alto	**No.**	6	17	46	44	9	**122**
		%	4,9%	13,9%	37,7%	36,1%	7,4%	**100,0%**
	Muy alto	**No.**	13	30	69	91	69	**272**
		%	4,8%	11,0%	25,4%	33,5%	25,4%	**100,0%**
	Total	**No.**	**26**	**65**	**144**	**152**	**82**	**469**
		%	**5,5%**	**13,9%**	**30,7%**	**32,4%**	**17,5%**	**100,0%**

Elaborado por: El autor

Como se puede observar en la Tabla 5 los profesores indican no haber sido expuestos a programas de capacitación para abordar las situaciones que pudieran influir negativamente en los estudiantes de octavo año de colegios fiscales de Guayaquil, quienes enfrentan una exigencia superior en la materia en comparación a los años anteriores y que por ello requieren de estrategias didácticas que les ayuden a superar el temor a participar en clase o en la realización de pruebas, especialmente

las de tipo oral, asumiendo que dichos miedos representan una carga estresante que termina afectando su rendimiento académico en esta materia, especialmente porque los estudiantes se encuentran enfrentando una Transición a un nuevo ambiente académico como lo es una nueva institución más grande con más alumnos y más profesores.

De acuerdo con la prueba Chi-cuadrado, el vínculo entre la frecuencia del abordaje docente de los factores que inciden negativamente en el alumno durante las clases de inglés y el rendimiento académico es significante en un 0.000, esto es menor al margen de error del 1% por lo que la relación es aceptada.

Tabla 6. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación escasa frecuencia de abordaje del estrés en estudiantes por parte del docente y el rendimiento académico del estudiante

Chi-cuadrado de Pearson			
	Valor	**df**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	67,770[a]	16	0,000
Razón de verosimilitud	59,318	16	0,000
Asociación lineal por lineal	32,259	1	0,000
N de casos válidos	469		

a. 11 casillas (44,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,61

Elaborado por: El autor

Por consiguiente, uno de los problemas que afecta el aprendizaje del inglés en octavo año en los colegios fiscales de Guayaquil es el primer encuentro que tienen algunos estudiantes con este idioma, porque esto los conduce a experimentar situaciones agobiantes.

Aunque estos factores pudieran estar presente en otras materias que resultan nuevas para el estudiante proveniente de primaria, en inglés, dichos factores resultarían más incisivos, esto al considerar que como parte del aprendizaje estos deben realizar actividades que pueden provocar la burla de sus compañeros, por ejemplo, al pronunciar algunas palabras en inglés, así como presentar pruebas donde deben recordar ciertas expresiones y el estrés precisamente afecta su capacidad memorística.

Aparte de estas exigencias académicas que resultan nuevas para quienes egresan a secundaria, en las clases de inglés generalmente no son comunes las actividades grupales que ayudarían a superar el temor en los estudiantes al fomentar el trabajo colaborativo y propiciaría un acompañamiento que le generaría mayor confianza durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Contrariamente, los profesores de inglés a menudo implementan ejercicios individuales, por ejemplo, actividades para el estudio de reglas gramaticales, que pudieran estar elevando el nivel de desafío que enfrentan los alumnos frente a su ingreso a un nuevo ciclo educativo. En esencia, se trata de una situación que incide negativamente en el aprendizaje deb y complica por la falta de acompañamiento por parte del docente, aun cuanto esto es admitido por el profesorado, tal como se refleja en la siguiente tabla.

Tabla 7. Estrés en la transición de primaria a secundaria

			C) 8.2. Contenido académico muy superior en comparación a los años de primaria					Total
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
C) 7.1. En su experiencia como docente ¿en qué año de educación general básica cree usted que los estudiantes encuentran mayor dificultad para el aprendizaje del idioma inglés? Señale solo uno	8vo año	No.	18	21	61	101	88	289
		%	6,2%	7,3%	21,1%	34,9%	30,4%	100,0%
	9no año	No.	1	5	4	4	8	22
		%	4,5%	22,7%	18,2%	18,2%	36,4%	100,0%
	10mo año	No.	10	10	51	38	49	158
		%	6,3%	6,3%	32,3%	24,1%	31,0%	100,0%
	Total	No.	29	36	116	143	145	469
		%	6,2%	7,7%	24,7%	30,5%	30,9%	100,0%

Elaborado por: El autor

Como se puede observar en la Tabla 7, los docentes de ingles admiten que los estudiantes de octavo año en las instituciones fiscales de Guayaquil pueden enfrentar mayor dificultad en el aprendizaje de este idioma debido a diversas causas, entre ellas la realización de ejercicios que normalmente se realizan de manera individual, especialmente para la adquisición de conocimientos gramaticales, asumiendo además que el contenido académico en secundaria resulta muy superior en comparación a los años de primaria.

De acuerdo con la prueba Chi-cuadrado, la relación entre factores estresantes en la transición de primaria a secundaria y el rendimiento académico de estudiantes de octavo año de colegios fiscales de Guayaquil es significante en un 0.022, esto es menor al margen de error del 1% por lo que la relación es aceptada.

Tabla 8. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación presencia de factores estresantes en la transición de primaria a secundaria y el rendimiento académico

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	**df**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	17,944[a]	8	0,022
Razón de verosimilitud	15,775	8	0,046
Asociación lineal por lineal	0,675	1	0,411
N de casos válidos	469		

a. 2 casillas (13,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,36.

Elaborado por: El autor

Contrariamente, aun cuando ciertas estrategias, por ejemplos las de tipo grupal, ayudarían a reducir el temor de los estudiantes durante las clases de inglés y motivarlos a una mayor disposición, estas no son empleadas con mucha frecuencia por los docentes de inglés de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil. Igualmente, las estrategias motivacionales tenderían a favorecer la autoestima en el alumno, haciéndolo más proclive a superar algunas situaciones que pudieran provocarle estrés, como por ejemplo practicar un diálogo en inglés frente a la clase.

Tales estrategias a favor de la superación del estrés en el alumno no estarían siendo implementadas por los docentes abordados en esta investigación, tal como se refleja en la tabla a continuación.

Tabla 9. Deficiencia en la implementación de estrategias didácticas anti estrés en el aula

			C) 8.4. Falta de un currículo de inglés durante los primeros años de primaria (2do a 5to grado EGB) que facilite una base sólida de conocimientos del idioma					**Total**
			Muy bajo	**Bajo**	**Medio**	**Alto**	**Muy alto**	
C) 4.4. Gramática	**Raramente**	**No.**	4	2	3	2	1	**12**
		%	33,3%	16,7%	25,0%	16,7%	8,3%	**100,0%**
	Algunas veces	**No.**	6	11	27	21	5	**70**
		%	8,6%	15,7%	38,6%	30,0%	7,1%	**100,0%**
	Muchas veces	**No.**	13	24	50	47	40	**174**
		%	7,5%	13,8%	28,7%	27,0%	23,0%	**100,0%**
	Siempre	**No.**	15	20	51	56	71	**213**
		%	7,0%	9,4%	23,9%	26,3%	33,3%	**100,0%**
	Total	**No.**	**38**	**57**	**131**	**126**	**117**	**469**
		%	**8,1%**	**12,2%**	**27,9%**	**26,9%**	**24,9%**	**100,0%**

Elaborado por: El autor

Como se puede observar en la Tabla 9 los profesores de inglés de octavo año de colegios fiscales de Guayaquil y que conformaron la muestra de estudio, en la enseñanza de aspectos

gramaticales del inglés no sueles implementar estrategias que faciliten en el alumno su participación y la adquisición de contenidos. En esencia, los docentes en cuestión encuentran dificultades en el empleo de estrategias grupales y motivacionales para la enseñanza gramatical del inglés, lo que sin duda deja en evidencia la falta de un currículo de inglés durante los primeros años de primaria (2° a 5° EGB) que faciliten una base sólida de conocimientos del idioma.

De acuerdo con la prueba Chi-cuadrado, el vínculo entre las estrategias didácticas que reduzcan el estrés experimentado por los alumnos durante el aprendizaje del inglés y el rendimiento académico obtenido es significante en un 0.001, siendo esto menor al margen de error del 1%, aceptándose así la relación.

Tabla 10. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación estrategias didácticas anti estrés y rendimiento académico en inglés

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	**df**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	33,853[a]	12	0,001
Razón de verosimilitud	32,959	12	0,001
Asociación lineal por lineal	20,004	1	0,000
N de casos válidos	469		

a. 5 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,97.

Elaborado por: El autor

Se determinó que el principal problema que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en estudiantes de octavo año de Educación General Básica en colegios fiscales de la ciudad de Guayaquil, es la disparidad en los contenidos académicos para los distintos niveles en los cuales se imparte el idioma inglés, especialmente por un enfoque excesivo en el aspecto gramatical, dejando de lado la adquisición y desarrollo de vocabulario.

En la mayoría de los casos los estudiantes ni siquiera recibieron formación previa para esta asignatura en sus currículos académicos durante sus primeros años de primaria, debido a que el programa de inglés está vigente a partir del periodo 2017 en el régimen costa; lo que supone un fuerte impacto y genera poca asimilación de este idioma en dichos estudiantes; los datos encontrados se muestran en las tablas descritas a continuación.

Como se puede observar en la Tabla I1 los profesores indican que los estudiantes de octavo año de colegios fiscales de Guayaquil poseen mayores dificultades en el aprendizaje del idioma inglés, debido a un contenido muy superior en comparación a los años anteriores, de donde provienen con

una buena base, y se debe reforzar todo lo aprendido, no existiendo la debida adquisición de competencias para cada nivel.

Tabla 11. Problemas de contenido académico que enfrentan los estudiantes por año de EGB

			C) 8.2. Contenido académico muy superior en comparación a los años de primaria					Total
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
C) 7.1. En su experiencia como docente ¿en qué año de educación general básica cree usted que los estudiantes encuentran mayor dificultad para el aprendizaje del idioma inglés? Señale solo uno	8vo año	No.	18	21	61	101	88	289
		%	6,2%	7,3%	21,1%	34,9%	30,4%	100,0%
	9no año	No.	1	5	4	4	8	22
		%	4,5%	22,7%	18,2%	18,2%	36,4%	100,0%
	10mo año	No.	10	10	51	38	49	158
		%	6,3%	6,3%	32,3%	24,1%	31,0%	100,0%
	Total	No.	29	36	116	143	145	469
		%	6,2%	7,7%	24,7%	30,5%	30,9%	100,0%

Elaborado por: El autor

De acuerdo con la prueba Chi-cuadrado, el vínculo entre el curso con mayor dificultad de aprendizaje del idioma inglés y contenido académico superior en comparación a años anteriores es significante en un 0.022, esto es menor al margen de error del 5% por lo que la relación es aceptada. (Ver Tabla 12)

Tabla 12. Pruebas de chi-cuadrado en la correlación dificultad de aprendizaje y contenido académico superior

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,944[a]	8	0,022
Razón de verosimilitud	15,775	8	0,046
Asociación lineal por lineal	0,675	1	0,411
N de casos válidos	469		

a. 2 casillas (13,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,36.

Elaborado por: El autor

Debido al alto contenido académico en comparación a los años anteriores, los profesores de inglés de octavo año de EGB de colegios fiscales de Guayaquil aplican un menor esfuerzo en la enseñanza de vocabulario tal y como se muestra en la Tabla 13 detallada a continuación:

Tabla 13. Contenido académico muy superior con escaso enfoque en vocabulario

			C) 8.2. Contenido académico muy superior en comparación a los años de primaria					Total
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
C) 4.3. Vocabulario	Raramente	No.	3	0	2	0	0	**5**
		%	60,0%	0,0%	40,0%	0,0%	0,0%	**100,0%**
	Algunas veces	No.	1	8	11	7	11	**38**
		%	2,6%	21,1%	28,9%	18,4%	28,9%	**100,0%**
	Muchas veces	No.	7	11	44	47	32	**141**
		%	5,0%	7,8%	31,2%	33,3%	22,7%	**100,0%**
	Siempre	No.	18	17	59	89	102	**285**
		%	6,3%	6,0%	20,7%	31,2%	35,8%	**100,0%**
	Total	**No.**	**29**	**36**	**116**	**143**	**145**	**469**
		%	**6,2%**	**7,7%**	**24,7%**	**30,5%**	**30,9%**	**100,0%**

Elaborado por: El autor

Como se puede observar en la Tabla 13 los profesores indican que los estudiantes de octavo año de colegios fiscales de Guayaquil poseen una exigencia superior en la materia en comparación a los años anteriores, llegando a ese nivel sin la preparación necesaria. Por otro lado, los docentes implementan en menor medida ejercicios de refuerzo en vocabulario, pese a que los estudiantes provienen de un ambiente donde el contacto con palabras inglesas es inusual.

De acuerdo con la prueba Chi-cuadrado, el vínculo entre la frecuencia de implementación del vocabulario y contenido académico superior en comparación a años anteriores es significante en un 0.000, esto es menor al margen de error del 1% por lo que la relación es aceptada. (Ver Tabla 14)

Tabla 14. Pruebas de chi-cuadrado en la correlación escasa frecuencia de implementación del vocabulario y contenido académico superior

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	50,508[a]	12	0,000
Razón de verosimilitud	36,585	12	0,000
Asociación lineal por lineal	12,666	1	0,000
N de casos válidos	469		

a. 7 casillas (35,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,31.

Elaborado por: El autor

Por consiguiente, uno de los problemas que enfrentan los estudiantes de octavo año de colegios fiscales de Guayaquil es la falta de un currículo de inglés durante los primeros años de primaria (2do a 5to grado EGB) centrado en la expansión del vocabulario a fin de facilitar una base sólida de conocimientos del idioma. Con ello, se asume que los profesores implementan ejercicios de

vocabulario con menor frecuencia en las clases de inglés, como se puede observar en la Tabla 15 detallada a continuación:

Tabla 15. Adaptación curricular de inglés durante los primeros años de primaria y ampliación de vocabulario

			C) 8.4. Falta de un currículo de inglés durante los primeros años de primaria (2do a 5to grado EGB) que facilite una base sólida de conocimientos del idioma					Total
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
C) 4.3. Vocabulario	Raramente	No.	3	0	2	0	0	**5**
		%	60,0%	0,0%	40,0%	0,0%	0,0%	**100,0%**
	Algunas veces	No.	7	7	14	4	6	**38**
		%	18,4%	18,4%	36,8%	10,5%	15,8%	**100,0%**
	Muchas veces	No.	10	24	44	33	30	**141**
		%	7,1%	17,0%	31,2%	23,4%	21,3%	**100,0%**
	Siempre	No.	18	26	71	89	81	**285**
		%	6,3%	9,1%	24,9%	31,2%	28,4%	**100,0%**
	Total	**No.**	**38**	**57**	**131**	**126**	**117**	**469**
		%	**8,1%**	**12,2%**	**27,9%**	**26,9%**	**24,9%**	**100,0%**

Elaborado por: El autor

Como se puede observar en la Tabla 15, la falta de un currículo de inglés durante los primeros años de primaria influye en un nivel alto con la implementación de buen uso y manejo de vocabulario se repite con una frecuencia constante y repercute en el resto de los niveles educativos durante la enseñanza de este idioma.

De acuerdo con la prueba Chi-cuadrado, el vínculo entre la escasa frecuencia de implementación del vocabulario y la adaptación curricular del inglés durante los primeros años de primaria es significante en un 0.000, esto es menor al margen de error del 1% por lo que la relación es aceptada. (Ver Tabla 16)

Tabla 16. Pruebas de chi-cuadrado en la correlación frecuencia de implementación del vocabulario y la falta de un currículo de Inglés

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	**df**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	44,898[a]	12	0,000
Razón de verosimilitud	37,924	12	0,000
Asociación lineal por lineal	25,206	1	0,000
N de casos válidos	469		

a. 7 casillas (35,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,41.

Elaborado por: El autor

Contrariamente, el currículo de inglés durante los primeros años de primaria tiene una alta incidencia en la implementación de ejercicios de gramática durante las clases, como se puede observar en la Tabla 17 detallada a continuación:

Tabla 17. Currículo de inglés durante los primeros años de primaria y la gramática

			C) 8.4. Falta de un currículo de inglés durante los primeros años de primaria (2do a 5to grado EGB) que facilite una base sólida de conocimientos del idioma					**Total**
			Muy bajo	**Bajo**	**Medio**	**Alto**	**Muy alto**	
C) 4.4. Gramática	**Raramente**	**No.**	4	2	3	2	1	**12**
		%	33,3%	16,7%	25,0%	16,7%	8,3%	**100,0%**
	Algunas veces	**No.**	6	11	27	21	5	**70**
		%	8,6%	15,7%	38,6%	30,0%	7,1%	**100,0%**
	Muchas veces	**No.**	13	24	50	47	40	**174**
		%	7,5%	13,8%	28,7%	27,0%	23,0%	**100,0%**
	Siempre	**No.**	15	20	51	56	71	**213**
		%	7,0%	9,4%	23,9%	26,3%	33,3%	**100,0%**
	Total	**No.**	**38**	**57**	**131**	**126**	**117**	**469**
		%	**8,1%**	**12,2%**	**27,9%**	**26,9%**	**24,9%**	**100,0%**

Elaborado por: El autor

Como se puede observar en la Tabla 17, es notable la presencia de un currículo de inglés durante los primeros años de primaria caracterizado por la implementación de ejercicios de gramática con una frecuencia reiterativa y constante durante la enseñanza de este idioma.

De acuerdo con la prueba Chi-cuadrado, el vínculo entre la frecuencia de implementación de la gramática y la falta de un currículo de inglés durante los primeros años de primaria es significante en un 0.001, esto es menor al margen de error del 1% por lo que la relación es aceptada. (Ver Tabla 18)

Tabla 18. Pruebas de chi-cuadrado en la correlación frecuencia de implementación de la gramática y la falta de un currículo de inglés

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	**df**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	33,853[a]	12	0,001
Razón de verosimilitud	32,959	12	0,001
Asociación lineal por lineal	20,004	1	0,000
N de casos válidos	469		

a. 5 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,97

Elaborado por: El autor

Como se ha evidenciado, entre las principales dificultades que poseen los estudiantes de octavo año EGB de colegios fiscales de Guayaquil en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el idioma inglés; se encuentra principalmente la necesidad de la implementación de un currículo adecuado a su entorno socioeconómico, que abarque todos los niveles del sistema educativo desde la primaria, y extienda las competencias y contenidos acordes para cada nivel; ya que los resultados arrojados en el presente estudio indican que los docentes invierten más tiempo y esfuerzo a la enseñanza de la gramática, cubriendo el vocabulario a través del método tradicional (uso del diccionario), lo que revela la búsqueda de un aprendizaje predominantemente incidental.

El problema fundamental detectado respecto a la enseñanza del idioma inglés gira en torno a los aspectos de enseñanza aprendizaje considerados por los docentes de octavo año de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil. Específicamente, se determinó que en los contenidos académicos planificados por estos profesionales de la enseñanza no se estarían considerando algunos factores involucrados en la transición de primaria a secundaria.

La escasa atención a dichos factores por parte de los docentes de inglés estaría resultando en la no superación por parte los estudiantes de los desafíos individuales, interaccionales y ambientales que, de acuerdo con el modelo de Griebel y Niesel, son propiciados por la transición de un ciclo a otro, en este caso de la primaria a la secundaria. La no superación de estos desafíos puede significar, además de un deficiente aprendizaje del inglés, la presencia de frustración y falta de motivación de cara a futuros ciclos educativos.

Entre los factores no considerados por los docentes de inglés en su planificación curricular se encuentran las actividades tendientes a reforzar la disciplina hacia los nuevos contenidos y el establecimiento de una relación cercana con los alumnos. En el caso de la disciplina se puede apreciar en el hecho de que los nuevos contenidos no fueron introducidos de manera gradual y atendiendo a los

resultados de un diagnóstico previo. De modo que en la mayoría de los casos los estudiantes no recibieron formación previa para esta asignatura en sus currículos académicos durante sus primeros años de primaria, debido a que el programa de inglés está vigente a partir del periodo 2017 en el régimen costa; lo que supone un fuerte impacto y genera poca asimilación de este idioma en dichos estudiantes. Los datos encontrados se muestran en las tablas descritas a continuación.

Tabla 19. Problemas de contenido académico que enfrentan los estudiantes por año de EGB

			C) 8.2. Contenido académico muy superior en comparación a los años de primaria					Total
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
C) 5.1. Ejercicios de gramática (actividades para estudiar reglas gramaticales)	Raramente	No.	4	2	5	2	3	**16**
		%	25,0%	12,5%	31,3%	12,5%	18,8%	**100,0%**
	Algunas veces	No.	10	7	19	33	24	**93**
		%	10,8%	7,5%	20,4%	35,5%	25,8%	**100,0%**
	Muchas veces	No.	5	13	51	46	57	**172**
		%	2,9%	7,6%	29,7%	26,7%	33,1%	**100,0%**
	Siempre	No.	10	14	41	62	61	**188**
		%	5,3%	7,4%	21,8%	33,0%	32,4%	**100,0%**
	Total	**No.**	**29**	**36**	**116**	**143**	**145**	**469**
		%	**6,2%**	**7,7%**	**24,7%**	**30,5%**	**30,9%**	**100,0%**

Elaborado por: El autor

Tal como se puede observar en la Tabla 19 los profesores indican que los estudiantes de octavo año de colegios fiscales de Guayaquil poseen mayores dificultades en el aprendizaje del idioma inglés, debido a un contenido muy superior en comparación a los años anteriores, especialmente en el caso de ejercicios que involucran el estudio de reglas gramaticales.

De acuerdo con la prueba Chi-cuadrado, el vínculo entre el curso con mayor dificultad de aprendizaje del idioma inglés y contenido académico superior en comparación a años anteriores es significante en un 0.015, esto es menor al margen de error del 5% por lo que la relación es aceptada.

Tabla 20. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación dificultad de aprendizaje y contenido académico superior

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	**df**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	24,923[a]	12	0,015
Razón de verosimilitud	21,605	12	0,042
Asociación lineal por lineal	6,548	1	0,011
N de casos válidos	469		

a. 5 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,99.

Elaborado por: El autor

Pese al alto contenido académico en comparación a años anteriores, los profesores de inglés de octavo año de EGB de colegios fiscales de Guayaquil no aplican estrategias que pudieran propiciar una mayor confianza en el alumno, como sería la implementación de trabajos en grupos que ayudarán a fomentar el trabajo colaborativo; evidencia de ello son los resultados que se muestran en la tabla 21 detallada a continuación:

Tabla 21. Contenido académico muy superior con escaso enfoque en actividades grupales

			C) 8.2. Contenido académico muy superior en comparación a los años de primaria					**Total**
			Muy bajo	**Bajo**	**Medio**	**Alto**	**Muy alto**	
C) 5.4. Aprendizaje colaborativo / trabajos en grupo	**Raramente**	**No.**	7	2	6	3	9	**27**
		%	25,9%	7,4%	22,2%	11,1%	33,3%	**100,0%**
	Algunas veces	**No.**	5	9	29	43	34	**120**
		%	4,2%	7,5%	24,2%	35,8%	28,3%	**100,0%**
	Muchas veces	**No.**	9	19	38	38	45	**149**
		%	6,0%	12,8%	25,5%	25,5%	30,2%	**100,0%**
	Siempre	**No.**	8	6	43	59	57	**173**
		%	4,6%	3,5%	24,9%	34,1%	32,9%	**100,0%**
	Total	**No.**	**29**	**36**	**116**	**143**	**145**	**469**
		%	**6,2%**	**7,7%**	**24,7%**	**30,5%**	**30,9%**	**100,0%**

Elaborado por: El autor

Como se puede observar en la tabla 21 los profesores indican que los estudiantes de octavo año de colegios fiscales de Guayaquil enfrentan una exigencia superior en la materia en comparación a los años anteriores sin que esto implique una mayor recurrencia a trabajos grupales y el aprendizaje colaborativo, lo que sería un indicador del incremento del nivel de desafío que enfrentan los alumnos en su nueva etapa educativa.

De acuerdo con la prueba Chi-cuadrado, el vínculo entre la frecuencia de trabajos grupales que impliquen aprendizaje colaborativo y contenido académico superior en comparación a años anteriores es significante en un 0.001, esto es menor al margen de error del 1% por lo que la relación es aceptada.

Tabla 22. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación escasa frecuencia de actividades didácticas grupales y contenido académico superior

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	**Df**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	34,585[a]	12	0,001
Razón de verosimilitud	28,407	12	0,005
Asociación lineal por lineal	4,580	1	0,032
N de casos válidos	469		

a. 2 casillas (10,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,67.

Elaborado por: El autor

Por consiguiente, uno de los problemas que enfrentan los estudiantes de octavo año de colegios fiscales de Guayaquil es la falta de un currículo de inglés donde prevalezcan las actividades grupales que fomenten el trabajo colaborativo, lo que sin duda propiciaría un acompañamiento que le generaría mayor confianza durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Con ello se asume que los profesores implementan ejercicios individuales, por ejemplo, actividades para el estudio de reglas gramaticales, que pudieran estar elevando el nivel de desafío y estrés que enfrentan los alumnos frente a su ingreso a un nuevo ciclo educativo y especialmente ante la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Situación desafiante que se incrementa y complica por la falta de acompañamiento por parte del profesor, debido principalmente al elevado número de estudiantes que debe atender por curso, tal como se refleja en la siguiente tabla.

Tabla 23. Incremento de la matrícula escolar y la realización de ejercicios gramaticales

			C) 8.6. Incremento del número de estudiantes por curso					Total
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
C) 5.1. Ejercicios de gramática (actividades para estudiar reglas gramaticales)	Raramente	No.	3	2	3	5	3	**16**
		%	18,8%	12,5%	18,8%	31,3%	18,8%	**100,0%**
	Algunas veces	No.	6	15	22	22	28	**93**
		%	6,5%	16,1%	23,7%	23,7%	30,1%	**100,0%**
	Muchas veces	No.	4	17	29	70	52	**172**
		%	2,3%	9,9%	16,9%	40,7%	30,2%	**100,0%**
	Siempre	No.	6	13	33	45	91	**188**
		%	3,2%	6,9%	17,6%	23,9%	48,4%	**100,0%**
	Total	**No.**	**19**	**47**	**87**	**142**	**174**	**469**
		%	**4,1%**	**10,0%**	**18,6%**	**30,3%**	**37,1%**	**100,0%**

Elaborado por: El autor

Como se puede observar en la tabla 23, pese al aumento en la matricula por curso los profesores de inglés de octavo año en las instituciones fiscales de Guayaquil se inclinan hacia las actividades que involucran el estudio de reglas gramaticales, lo que implica la realización de ejercicios que normalmente se realizan de manera individual.

De acuerdo con la prueba Chi-cuadrado, la relación entre el incremento en el número de estudiantes por curso y la realización de ejercicios dirigidos al aprendizaje de reglas gramaticales por parte de estudiantes de octavo año de colegios fiscales de Guayaquil es significante en un 0.000, esto es menor al margen de error del 1% por lo que la relación es aceptada.

Tabla 24. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación frecuencia de ejercicios gramaticales y el aumento en el número de estudiantes por curso

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,866[a]	12	0,000
Razón de verosimilitud	35,139	12	0,000
Asociación lineal por lineal	18,673	1	0,000
N de casos válidos	469		

a. 5 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,65.

Elaborado por: El autor

Contrariamente, aun cuando las actividades grupales ayudarían a reducir las necesidades de acompañamiento en clases donde se ha producido un incremento en el número de estudiantes, estas no son incorporadas con mucha frecuencia por los docentes de inglés de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil. Igualmente, las actividades grupales tienden a favorecer la construcción de un

ambiente de mayor interacción, lo que sin duda propiciaría el establecimiento de una relación de cercanía entre alumnos y docentes; circunstancias que no se perciben dentro de los aspectos de la enseñanza aprendizaje del idioma inglés que lleva a cabo en las instituciones educativas señaladas, tal como puede apreciarse en la tabla a continuación.

Tabla 25. Escaso enfoque en actividades grupales en condiciones de aumento de la matrícula escolar

			C) 8.6. Incremento del número de estudiantes por curso					Total
			Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
C) 5.4. Aprendizaje colaborativo / trabajos en grupo	Raramente	No.	4	6	6	4	7	**27**
		%	14,8%	22,2%	22,2%	14,8%	25,9%	**100,0%**
	Algunas veces	No.	4	12	26	42	36	**120**
		%	3,3%	10,0%	21,7%	35,0%	30,0%	**100,0%**
	Muchas veces	No.	7	12	27	50	53	**149**
		%	4,7%	8,1%	18,1%	33,6%	35,6%	**100,0%**
	Siempre	No.	4	17	28	46	78	**173**
		%	2,3%	9,8%	16,2%	26,6%	45,1%	**100,0%**
	Total	**No.**	**19**	**47**	**87**	**142**	**174**	**469**
		%	**4,1%**	**10,0%**	**18,6%**	**30,3%**	**37,1%**	**100,0%**

Elaborado por: El autor

Como se puede observar en la tabla 25 los profesores de inglés de octavo año de colegios fiscales de Guayaquil y que conformaron la muestra de estudio, en comparación con ejercicios individuales de aprendizaje gramatical, tienen menor tendencia a incorporar dentro de su planificación educativa actividades grupales, las cuales a través del trabajo colaborativo podrían propiciarle mayores oportunidades de establecer una relación cercana con sus alumnos, lo que sería favorable para reducir el impacto de la influencia de algunos factores de la transición de primaria a secundaria en el aprendizaje del inglés.

De acuerdo con la prueba Chi-cuadrado, el vínculo entre la frecuencia de trabajos grupales que impliquen aprendizaje colaborativo y el incremento en el número de estudiantes por curso es significante en un 0.014, siendo esto escasamente mayor al margen de error del 1%, aceptándose así la relación.

Tabla 26. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación frecuencia de actividades didácticas grupales e incremento en el número de estudiantes por curso

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	**df**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	25,204[a]	12	0,014
Razón de verosimilitud	21,767	12	0,040
Asociación lineal por lineal	10,989	1	0,001
N de casos válidos	469		

a. 3 casillas (15,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,09.

Elaborado por: El autor

Continuando con la caracterización del rol docente durante la transición de primaria a secundaria en cuanto a los materiales académicos y didácticos utilizados para cubrir el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en octavo año de instituciones educativas fiscales de Guayaquil, puede notarse que los ejercicios tradicionales donde se le incentiva a los alumnos a estudiar las reglas gramaticales no son favorecedoras de una relación de cercanía profesor alumno, por cuanto se trata de actividades individuales donde los estudiantes suelen emplear la memorización y el uso de diccionario bilingüe. En otras palabras, con el empleo de dichas actividades no se estimula la participación del docente como guía o mediador. La caracterización de estos aspectos de la enseñanza aprendizaje en las instituciones abordadas puede apreciarse en la tabla siguiente.

Tabla 27. Excesivo enfoque de ejercicios gramaticales en escenario deficitario de recursos académicos y didácticos

			C) 8.7. Falta de material académico y/o didáctico para suplir las necesidades y demandas del curso durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma					**Total**
			Muy bajo	**Bajo**	**Medio**	**Alto**	**Muy alto**	
C) 5.1. Ejercicios de gramática (actividades para estudiar reglas gramaticales)	**Raramente**	**No.**	3	3	4	1	5	**16**
		%	18,8%	18,8%	25,0%	6,3%	31,3%	**100,0%**
	Algunas veces	**No.**	10	10	10	39	24	**93**
		%	10,8%	10,8%	10,8%	41,9%	25,8%	**100,0%**
	Muchas veces	**No.**	12	23	39	51	47	**172**
		%	7,0%	13,4%	22,7%	29,7%	27,3%	**100,0%**
	Siempre	**No.**	11	21	42	46	68	**188**
		%	5,9%	11,2%	22,3%	24,5%	36,2%	**100,0%**
	Total	**No.**	**36**	**57**	**95**	**137**	**144**	**469**
		%	**7,7%**	**12,2%**	**20,3%**	**29,2%**	**30,7%**	**100,0%**

Elaborado por: El autor

Tal como se puede observar en la tabla 27, en el material académico y didáctico empleado por los profesores de inglés de octavo año en las instituciones fiscales de Guayaquil predominan aquellos normalmente utilizados para realizar ejercicios de gramática, siendo el diccionario bilingüe uno de ellos.

Se trata de un recurso que contempla como principal característica el uso individual, no dando cabida a que se produzca una interacción sostenida entre el docente y el alumno.

De acuerdo con la prueba Chi-cuadrado, la relación entre la falta de materiales académicos y didácticos para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en el octavo año de colegios fiscales de Guayaquil y la realización de ejercicios centrados en el estudio de las reglas es significante en un 0.023, esto es ligeramente mayor al margen de error del 1% por lo que la relación es aceptada.

Tabla 28. Pruebas de Chi-cuadrado en la correlación frecuencia de ejercicios gramaticales y la falta de recursos didácticos y académicos

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	**df**	**Significación asintótica (bilateral)**
Chi-cuadrado de Pearson	23,634[a]	12	0,023
Razón de verosimilitud	24,392	12	0,018
Asociación lineal por lineal	2,796	1	0,094
N de casos válidos	469		

a. 5 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,23.

Elaborado por: El autor

Capítulo IV – Discusión

Cabe destacar que la presente investigación como parte de la identificación de los problemas de enseñanza del idioma inglés se encontró una relación significativa entre la implementación de un currículo académico no adecuado a la realidad del estudiante; específicamente centrado en una enseñanza incidental del vocabulario.

La enseñanza del inglés en este nivel educativo se caracteriza por un alto contenido de exigencia en comparación a años anteriores, estas dificultades están estrechamente ligadas a la frecuencia de implementación y refuerzo por parte del docente de aspectos esencialmente gramaticales, mientras que las actividades orientadas a la adquisición y ampliación del vocabulario están delimitadas por el modelo tradicional (uso del diccionario).

Los resultados encontrados se vinculan con los de Torres et al., (2018), quienes en una investigación realizada con niños de sexto grado que se inician en la enseñanza del idioma inglés se evidencia la presencia de dificultades principalmente en la comprensión de nuevas palabras, en este aspecto lo estudiantes tuvieron una calificación promedio inferior a 80, considerándose insatisfactorias. En tal sentido, se asume que los estudiantes provenientes de primaria tienen un vocabulario poco abundante y el mismo no es sujeto a métodos que procuren su ampliación,

En la misma línea de las destrezas del idioma inglés, Arechúa (2012) señala que son escasos los profesores que consiguen que sus alumnos efectúen conversaciones fluidas o que se expresen bien en esta lengua, por tal razón, destaca la importancia de ejecutar diversas actividades y estrategias durante las horas de clase para incrementar el vocabulario en este idioma; entre otras causas menciona la poca aplicación de ejercicios innovadores para hacer que los estudiantes adquieran y comprendan nuevos términos.

Asimismo, la autora también indica que no todos los alumnos desarrollan las micro habilidades que se necesitan para dominar la lengua inglesa. Como se puede observar, los resultados en esta investigación coinciden con lo expuesto al advertir la importancia de que se incorporen al currículo contenidos y actividades potenciadoras del desarrollo del vocabulario, trascendiendo de un aprendizaje incidental a uno intencional del vocabulario.

Por otro lado, Sánchez (2012) menciona que los problemas de aprendizaje del inglés en jóvenes estudiantes están ligados a la poca motivación, sustentándose esto en las deficiencias o

insuficiencias en procesos básicos como la atención, la percepción que derivan en la escasa adquisición de vocabulario y con ello la presencia de obstáculos hacia la comprensión de la lectura y la transferencia de conocimientos e ideas.

En línea con tales argumentos de la autora citada, los resultados de la investigación actual indican que el problema del aprendizaje del inglés por parte de estudiantes de octavo año en los colegios fiscales seleccionados radica fundamentalmente en la falta de una adecuación curricular que tome en cuenta los factores presentes en la transición de primaria a secundaria, motivándolo a aprender el inglés para satisfacer sus necesidades.

Es fundamental pues que se revise, mejore y adapte la planificación curricular a las necesidades educativas de los estudiantes, especialmente en cuanto a vocabulario, lo que permitirá que estos se sientan motivados a aprender el idioma inglés.

En líneas generales, es necesario transcender en el empleo de un currículo centrado profusamente en actividades vinculadas al aprendizaje gramatical con apoyo del diccionario, y adaptarlo al entorno del estudiante incorporándole medios o recursos novedosos que despierten el interés del estudiante en adquirir y comprender los términos en inglés que actualmente se encuentran en sintonía con el avance tecnológico, principalmente las redes sociales e Internet.

Los resultados obtenidos indican la relación entre el aprendizaje de inglés obtenido por los estudiantes de octavo año de instituciones educativas fiscales de Guayaquil y los factores que influyen en la transición de la primaria a la secundaria que experimentan estos alumnos. Entre los factores visibilizados se encuentra la disciplina requerida para enfrentar contenidos académicos en mayor cantidad y complejidad, así como la relación docente alumno.

Ambos factores se conjugan para crear un nuevo ambiente educativo, diferente al que experimentaron en primaria, y que unido a otros que fueron omitidos en este estudio (por ejemplo, el apoyo familiar y la infraestructura educativa), configuran un momento complejo para el estudiante, quien además enfrenta una etapa crucial y de muchas dudas en su existencia, como lo es la adolescencia.

La transición de primaria a secundaria en estos estudiantes puede verse acentuada no solo por la mayor cantidad de contenidos académicos a abordar en esta nueva etapa, sino que además está el aprendizaje de un nuevo idioma, el inglés, lo que puede incidir en un impacto diferente al que opera en

otros tipos de transición educativa (por ejemplo, de la educación inicial a la primaria o de la secundaria a la universitaria) De modo que, además de los cambios externos que vivencia el estudiante al entrar en la secundaria puede producir un mayor nivel de exigencia o desafío.

Para enfrentar tales desafíos los teóricos señalan el apoyo por parte del grupo familiar, así como la estimulación del estudiante a prestar un comportamiento disciplinado frente a las nuevas tareas educativas, al igual que del profesorado se requiere una adaptación curricular en la que se individualicen las necesidades y demandas educativas, a fin de introducir en forma gradual la exigencia académica superior que caracteriza la nueva etapa en comparación con la primaria.

Asimismo, la teoría plantea de parte del docente el establecimiento de una relación de cercanía con el alumno, por cuanto esto permitiría a este último abordar con menos estrés o angustia las actividades que se le plantean, es decir, se produciría más confianza y motivación hacia el alcance de logros educativos.

Sin embargo, de acuerdo con los resultados obtenidos los docentes de inglés de octavo año de instituciones educativas fiscales de Guayaquil no adoptan una planificación curricular adaptada a la transición que experimentan los alumnos, planteando además predominantemente ejercicios gramaticales de realización individual, obviando los trabajos grupales que a través del aprendizaje colaborativo propiciarían una relación más cercana entre él y el alumno.

Asimismo, los resultados obtenidos revelan que los estudiantes de octavo grado de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil sienten estrés, angustia y presión en diferentes situaciones. Los ítems que obtuvieron los medios más altos están relacionados con la transición de primaria a secundaria, la falta de estrategias motivacionales y la realización de pruebas orales. Esto se expresó en diferentes ítems. Por ejemplo, sienten temor a expresarse en inglés frente a la clase, lo que les produce estrés y esto a su vez ansiedad, falta de motivación y pérdida de autoestima, lo que a larga afecta su aprendizaje del inglés y por ende su rendimiento en la materia.

En muchos estudiantes el estrés, el temor o la angustia están influenciados especialmente por su primer encuentro con el aprendizaje del inglés como parte de la transición de la primaria a la secundaria. Otra causa importante de los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes se debe a las exposiciones orales y a las pruebas en inglés que deben realizar. Generalmente esto obedece al temor de ser el centro de la burla de sus compañeros y al fracaso en la materia.

Los estudiantes pueden sentirse preocupados, temerosos o estresados cuando saben que van a tener que hablar en inglés, y que sus compañeros se reirán de ellos al cometer errores en la pronunciación. También puede ser un factor saber que sus profesores los evaluarán mal al no hablar y escribir bien en inglés, Esto es lo que Horwitz et al. (1986) denomina “miedo a la evaluación negativa”, explicando que esto tiene su origen en el miedo a cometer errores y atraer la burla de los compañeros de clase. El teórico argumenta que los estudiantes de idiomas sienten miedo a parecer torpes, tontos e incompetentes a los ojos de los compañeros de los alumnos o de otras personas y esto les genera un impacto adverso.

Los resultados obtenidos revelan además que los docentes no han tenido capacitación específica para abordar este tipo de situación en el alumnado, lo que tal vez incida en la falta de implementación de estrategias didácticas por parte de este profesorado que precisamente ayuden al estudiante a superar sus temores y lo motiven a tener una mejor disposición hacia el aprendizaje del inglés.

Conclusión

En la investigación desarrollada se pudo comprobar la hipótesis que el aprendizaje del inglés de los estudiantes de octavo año EGB de colegios fiscales está relacionado con el nivel de inclusión en la planificación curricular de actividades dirigidas a atender los factores que se hacen presente durante la transición de primaria a secundaria.

En primera instancia se pudieron identificar los factores involucrados en la transición que influyen en el aprendizaje del inglés por parte de estudiantes que ingresan a la secundaria, en el sentido de que se pudo evidenciar el nivel de influencia que ejercen determinados factores en el rendimiento académico en la materia ingles de los estudiantes de octavo año de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil. En esencia, se pudo notar que los factores propios de la transición de primaria a secundaria influyen en la confianza y motivación en el alumno hacia el aprendizaje del inglés.

Se pudo comprobar que algunos factores influyen negativamente en el aprendizaje de una segunda lengua, por lo que juegan un papel significativo en el rendimiento académico. Si el alumno es especialmente preocupado por el fracaso, en consecuencia, trata de evitar las situaciones en las que la probabilidad de tal sentimiento negativo es alta. Por otro lado, si el alumno considera que la tarea asignada excede sus capacidades, es muy compleja e inviable, entonces deja de aprender porque está predeterminado a creer que no puede alcanzar ningún resultado. Esta interpretación puede explicar por qué algunos factores afectan el aprendizaje del inglés por parte del alumno, incidiendo en su desempeño académico.

Asimismo, se analizó el rol docente asumido en relación con los factores en la transición que influyen en el aprendizaje del inglés en octavo año en las instituciones educativas fiscales de Guayaquil, comprobándose que tales desafíos plantean la necesidad por parte del docente de asumir determinadas estrategias y actividades que ayuden al alumnado a superar sus temores y motivarlos para una mejor disposición hacia el aprendizaje del nuevo idioma, siendo conveniente que de manera previa se realicen pruebas diagnostica en los estudiantes de octavo grado para conocer las expectativas que tienen estos en relación con el aprendizaje del inglés.

Asimismo, durante la revisión bibliográfica se pudo observar un panorama general de lo que ha sido la historia del sistema educativo en Ecuador y cómo ha cambiado el plan de estudios a lo largo de

los años. Se evidencia cuánto ha impactado el currículo ecuatoriano por diversas fuerzas, y los resultados en educación de tal impacto. Lamentablemente, los principales cambios se han producido en los cursos básicos (matemáticas, ciencias naturales, etc.) entre los niveles primario y secundario.

Este estudio identifica claramente la falta de un diseño curricular estándar para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las escuelas primarias públicas del Ecuador. Este examen capacita no solo a los profesores de inglés, sino también a otros actores educativos con una perspectiva de lo que sería necesario modificar e implementar dentro del sistema educativo. Si la construcción de un plan de estudios de inglés para la escuela primaria es el objetivo, este estudio nos permitirá reflexionar críticamente sobre cuáles podrían ser las fuerzas que deberían impactar dicho plan de estudios y las fuerzas que no deberían, como una forma de buscar un cuerpo más enfocado-adaptado. del conocimiento para satisfacer las necesidades de la sociedad actual.

Finalmente, se describió el modelo de transición desde una perspectiva del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en estudiantes que transitan de la primaria a la secundaria. Específicamente, en el análisis del modelo de Tyler para el proceso de desarrollo curricular se pudieron observar los diferentes niveles de control en los que se puede desarrollar el proceso curricular. La selección del modelo de Tyler para el análisis del desarrollo curricular brindó los pasos necesarios para tener en cuenta en las diferentes etapas del proceso. Por ejemplo, a partir de establecer las metas educativas que una escuela o nación busca alcanzar, establecer las necesidades de la educación, seleccionar las metas generales del currículo, organizar e implementar una estructura para el currículo, establecer objetivos más específicos que el currículo busca obtener, el estrategias para alcanzar esos objetivos y un proceso de evaluación para establecer algunos criterios si se lograron las metas del plan de estudios. Este estudio luego proporciona las pautas necesarias para el proceso de desarrollo curricular que todos los participantes involucrados dentro de la comunidad educativa pueden considerar al realizar nuevas modificaciones e implementaciones a la estructura curricular. Además, el estudio nos deja con el conocimiento competente para tomar decisiones informadas y reflexionar sobre el plan de estudios de idioma inglés de la EGB.

Asimismo, en la descripción del modelo de transición de Griebel y Niesel abordado desde una perspectiva del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en estudiantes que transitan de la primaria a la secundaria, se determinó que debido a factores como los descritos, junto a otros que no fueron percibidos en el estudio, como el apoyo familiar y cambios en la infraestructura educativa, por ejemplo, se producen desafíos a nivel individual, interaccional o ambiental.

Tales desafíos plantean la necesidad por parte del docente de asumir determinadas estrategias y actividades, recomendando la teoría la adopción gradual de contenidos superiores y adaptados a los resultados del diagnóstico de conocimientos previos en los alumnos, así como la implementación de actividades que propicien el establecimiento de relaciones de cercanía con el alumno.

Tales recomendaciones se inscriben tanto dentro de la hipótesis de entrada (Input) y de filtro afectivo de Krashen y Terrel, por cuanto bajo el primero se afirma que las personas pueden realmente adquirir el lenguaje cuando entienden y están expuestas a un estímulo lingüístico constante que se encuentra un poco por encima del nivel actual de competencia, mientras que desde la hipótesis del filtro afectivo se argumenta que cuando un estudiante tiene una visión positiva hacia el proceso de aprendizaje, tendrá más éxito en la adquisición de la lengua extranjera que los estudiantes que no están motivados al respecto.

La identificación de ninguna enseñanza del idioma Inglés durante los años primarios de la educación sugiere que los estudiantes y profesores que participan en la transición entre el nivel primario y secundario (de 7 ° a 8 ° grado) pueden enfrentarse a los retos académicos y sociales para acomodar correctamente al nuevo cambios. Este estudio animará a otros profesores e investigadores a explorar y actuar más a fondo en este evento de transición.

Igualmente, tras la realización de la presente investigación, se evidenció a través de la determinación de una relación causal que la principal problemática que enfrentan docentes y alumnos involucrados en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, específicamente en el octavo año de instituciones educativas fiscales de Guayaquil, es la falta de un currículo adaptado a las necesidades del estudiante, así como equilibrado e innovador en cuanto a la incorporación de actividades propiciadoras de la ampliación del vocabulario.

Durante las últimas tres décadas, el aprendizaje y la enseñanza del vocabulario han atraído un interés significativo entre investigadores y docentes, ya que han llegado a reconocer la importancia y la posición fundamental que desempeña el conocimiento del vocabulario en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Sin embargo, en el contexto de la enseñanza del inglés en Educación Secundaria en Ecuador las actividades dirigidas a ampliar el vocabulario se ignoran relativamente y no reciben la atención necesaria de los profesores y diseñadores de planes de estudios.

En dicho nivel educativo la mayoría de los docentes de inglés implementan el método tradicional de enseñanza de vocabulario como enumerar y definir nuevas palabras para luego pedir a los alumnos que memoricen los significados en inglés y español. En este entorno educativo centrado en el profesor, los estudiantes de inglés se convierten en receptores pasivos del lenguaje mucho más que en productores, y esto socava el desarrollo de su capacidad lingüística comunicativa.

Es un problema recurrente donde muchos estudiantes consideran que aprender vocabulario es un trabajo tedioso y culpan a su mala memoria porque no aprenden el inglés como segunda lengua, llegan a depender del aprendizaje incidental y encuentran el estudio individual aburrido e insuficiente. En este sentido, se ha comprobado que los estudiantes aprenden incluso eligiendo vocabulario de su propio entorno, lo que sucede desde ver su programa de dibujos animados favorito hasta la interacción dentro y fuera del aula de idiomas y, sobre todo, de las actividades del aula.

La enseñanza de vocabulario se convierte en una cuestión ineludible en el aprendizaje de un idioma, ya que la capacidad receptiva y comprensiva de los estudiantes a través de sonidos y símbolos depende en gran medida del volumen de vocabulario que poseen. Diversos estudios indican que, en general, los estudiantes no logran obtener una competencia satisfactoria en el uso del inglés y se ha detectado que su reserva de vocabulario es una de las razones subyacentes. Los resultados evidencian que el problema radica en la forma cómo los docentes planifican, presentan, practican y evalúan contenidos que involucran la enseñanza de esta micro habilidad.

Al mismo tiempo, la búsqueda de palabras en inglés / español en el diccionario, es la técnica dominante para adquirir nuevas palabras, y esta, según estudios previos, se ha percibido como frustrante tanto para los estudiantes como para los profesores, ya que la retención de vocabulario es baja en correspondencia con un igualmente bajo nivel de aprendizaje, lo que deja a los alumnos con dificultades con el inglés a lo largo de sus estudios.

En definitiva, a través de la investigación desarrollada se pudo evidenciar el nivel de influencia que ejercen factores vinculados a la transición de primaria a secundaria en la enseñanza del idioma inglés de los estudiantes de octavo año de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil. Específicamente, se pudo comprobar que factores como la exigencia de la disciplina y la relación de cercanía entre el alumno y el docente estarían influyendo en la confianza y motivación en el alumno hacia el aprendizaje del inglés.

Respecto a las limitaciones que se tuvieron en el desarrollo del estudio actual y las investigaciones futuras que deberían realizarse para superar tales obstáculos y complementar los resultados, estos están relacionados con los escasos datos sobre la adaptación del currículo ecuatoriano a los avances tecnológicos (especialmente, las redes sociales), por cuanto no hay muchos estudios que describan o analicen la incorporación de estos recursos en las directrices y especificaciones del currículo para disminuir el impacto de la transición de primaria a secundaria, debiendo por ello ser esta una de las temáticas abordadas en las nuevas investigaciones que se realicen en este contexto.

Referencias

Aellen, C., & Lambert, W. E. (1969). Ethnic identification and personality adjustments of Canadian adolescents of mixed English-French parentage. *Canadian Journal of Behavioral Science, (1)*, 69-86.

Agudelo, J. Garay, J. & Morales, H. (2009) *Propuesta para el mejoramiento del inglés en los estudiantes de 4B del Colegio Antonio José de Sucre I.E.D, mediante la implementación de unidades didácticas multimediales.* Bogotá: Universidad Libre - Facultad Ciencias de la Educación - Departamento de Humanidades e Idiomas, 2009.

Almeida, I. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios,

Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Aula de innovación educativa, (142)*, 7-11. Consultado 25/10/2020. Disponible en: https://www.educaweb.com/noticia/2014/02/18/transicion-primaria-secundaria-ideas-partir-estudio-caso-8023/

Arechúa, M. (2012) *El diseño curricular formal de lengua extranjera y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés a los estudiantes de octavo año de educación básica paralelo G del Colegio Fiscal El Empalme provincia del Guayas durante el período lectivo 2011-2012*. Babahoyo: Universidad Técnica de Babahoyo - Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación, 2012.

Arévalo, L., Del Valle, J., Ñancucheo, C., Ortiz, R. & Quidel, D. (2014) La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de escuelas públicas. *Revista De Comunicación Vivat Academia, XVII (129)*, 34-56, 2014.

Argos, J., Ezquerra, P. & Castro, A. (2019). *La transición entre la Educación Infantil y la Educación Primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción*. Madrid: La Muralla, S. A.

Bachman, L. F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford university press, 1990.

Barrezueta, D. & Merlo, E. (2010) *Conocimientos heterogéneos del idioma inglés que presentan los estudiantes del sector rural y urbano al iniciar el octavo año de educación básica del Colegio Nacional Atahualpa*. Ibarra: Universidad Técnica del Norte - Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología.

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

Benjamin, H. R. (1939). *Saber-tooth curriculum: including other lectures in the history of paleolithic education*. New York: McGraw-Hill Book Co.

Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.

Bogdan, R., & Biken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora..

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Annals of child Development*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

Brown, H. D. (2001). *Principles of language learning and teaching*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press,

Bruton, A. López, M. G. & Mesa, R. E. (2011) Incidental L2 vocabulary learning: An impracticable term?, *TESOL Quarterly, 45(4)*, 759-768, 2011. doi: 10.5054/tq.2011.268061

Canale, M. & Swain, M. (1980) Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics. 1980,1(1)*:1-47.

Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio/Indigo.

Cerdas, G. & Ramírez J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de Lenguas Modernas, (22)*, 2015, Costa Rica.

Clément, R., Dornyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning, 28*(1), 55-68.

Clément, R., Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1980). Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioral Science, 12*(4), 293-302.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). New York: Routledge.

Cowan, P. (1991): *Individual and family life transitions: A proposal for a new definition*. In: P. Cowan y E. M. Hetherington (Eds.). Family transitions: Advances in family research (pp. 3 – 30).Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planing, conducting and evaluating quantative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall..

Cronquist, K. & Fiszbein, A. (2017) *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El diálogo. Liderazgo para las Américas.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Dewey, J., & Dewey, J. (1990). *The school and society; and, The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Díaz, D. (2014) *Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la Universidad Icesi*. Santiago de Cali: Universidad ICESI - Centro de recursos para el aprendizaje, 2014.

División Nacional de Idiomas Extranjeros. (2008). Programa Nacional de Inglés Diseño Curricular por Competencias. Quito, Ecuador: Government Printing Office.

Doll, R. (1996). *Curriculum improvement: Decision making and process.* Boston: Allyn and Bacon

Dong, L. Q. (2009) *"Beyond Reading: Vocabulary expansion and language use consolidation,"* presented at the 5th National VTTN ELT Conference, 2009. Retrieved from www.britishcouncil.org/lam_quang_dong.doc

Ebaugh, C. D. (1947). *Education in Ecuador*. Bulletin, 1947, no. 2. Office of Education, Federal Security Agency.

EducaTv. (2014, March 25). *Breve Historia de la educación en Ecuador* [Video file]. Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=awjP4imRNIc

Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.

Eisner, E. W. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach*. New York: Longman.

Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal, (89)*, 206-220.

Erickson, F. (1986). Research currents: Learning and collaboration in teaching. *Language Arts, (4)*, 430-441..

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. I., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods.* London: Sage..

Fabian, H. & Dunlop, A.W. (2007) Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Working Papers in Early Childhood Development (42)*, La Haya: Fundación Bernard Van Leer

Fabuel, V. S. (2015) *Una reflexión sobre las transiciones educativas. de primaria a secundaria ¿traspaso o acompañamiento*. EDETANIA 48 [Diciembre 2015], 159-183, ISSN: 0214-8560.

Fallahzadeh, M. H. (2007) A Survey of the students and interns' EFL writing problems in Shiraz University of Medical Science. Asian EFL Journal: *English Language Teaching and Research Articles, 9*(3), 2007. Retrieved from Asian EFL Journal database

Ferreira, M., & Carmo, H. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para autoaprendizagem* (3ª ed.).Lisboa: Universidade Aberta.

Filipp, H.-S. (1995). *Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse.* In H.-S. Filipp (Hrsg.). Kritische Lebensereignisse (S. 3 – 52). 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Gairín, J. (2004) *VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas Sevilla* (10-12 noviembre 2004). Simposio La transición entre etapas educativas.

Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second-language learning. *The social psychology of*

language (1)-201. London: Edward Arnold.

Gaviria, M.T (2016). *Transición de la educación primaria a la educación secundaria, un asunto por entender y atender desde la cotidianidad escolar*. Corporación Universitaria Lasallista. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. Especialización en Psicología Educativa Caldas, Antioquia.

Gómez, I., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe..

Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.

Haboud, M. (2009). Teaching foreign languages: A challenge to ecuadorian bilingual intercultural education. *IJES, International Journal of English Studies,9(1)*, 63-80.

Harmon, J. M. & Wood, K. D. (2008) *Vocabulary teaching learning across disciplines*. Research Summary, 2008. Retrieved from http://www.nmsa.org/Research/ResearchSummaries/VocabularyTeaching/tabid/1728/Default.aspx.

Hedge, T. (2000) *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2010), *Metodología de la investigación*. Mc Graw- Hill Interamericana editores, S.A. de C. V.

Hilgard, E.R., Atkinson, R.C. & Atkinson, R.L. (1971). *Introduction to psychology* (5th ed.). New York: Harcourt.

Hiraldo, M. (2018). *Transición de primaria a secundaria*. Listin Diario. Santo Domingo. Consultado 25/10/2020. Disponible en: 3. https://listindiario.com/la-vida/2018/08/12/528273/transicion-de-primaria-a-secundaria

Hlebowitsh, P. S. (2005). *Designing the school curriculum*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Hockett, C. (1967). *A Course in Modern Linguistics*. 12th ed. (1st ed. 1958). New York: The Macmillan Company, and Canada: Collier-Macmillan Ltd.

Horwitz, E. K & Young, D. (1991). *Language anxiety: From Theory and Research to Classroom Implication*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.

Horwitz, E. K. (2001). *Language anxiety and achievement*. Annual Review of Applied Linguistics, 21, 112-126. ERIC ISSN: ISSN-0267-1905

Horwitz, Elaine K. , Horwitz Michael B., & Cope Joann . (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2) (Summer, 1986), 125-132. Available at http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/foreign%20language%20classroom%20anxiety.pdf

Hymes, D. (1966) Two types of linguistic relativity. In Bright W (Ed), Sociolinguistics. 114-158. The Hague, The Netherlands: Mouton, 1966. Available: https://www.worldcat.org/title/sociolinguistics-proceedings-of-the-uclc-sociolinguistics-conference-1964/oclc/2164408

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). Resultados del Censo 2010. Retrieved from: http://www.ecuadorencifras.gob.ec/resultados/

Instituto Nacional de Evaluacion Educativa. (2012, December 12). La historia de la evaluación educativa en Ecuador. Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=Vth4CqAMM_4

Krashen, S. & Terrel, T. (1983). *The Natural Approach*. Pergamon Press

Lalonde, R. N., & Gardner, R. C. (1984). Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioral Science, (16)*, 224-237.

Laufer, B. & Rozovski-Roitblat, B. (2011) Incidental vocabulary acquisition: The effects of task type, word occurrence and their combination. *Language Teaching Research, 15(4)*, 391-411, 2011. doi: 10.1177/1362168811412019

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality, (1)*, 141 – 170

Lee, D. M. (1960). *What shall we teach?.* In Hass, G., Wiles, K., y Bondi, J. (1970). Readings in curriculum. (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Berbely Hill: Sage.

Long, M. (1996) *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In W. Ritchie y T. Bhatia (eds). Handbook of second language acquisition. San Diego: Academic Press, pp. 413-468, 1996.

Luna, C. (2011) *Creación de un plan curricular para la asignatura de inglés, en el séptimo nivel de bachillerato del Colegio Francés de Quito, teniendo como base las artes*. Quito: Universidad San Francisco de Quito - Colegio de Postgrados, 2011.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning, (41)*, 85-117.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning, (44)*, 283-305

MacIntyre, P. D., & Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communications. *Journal of Language and Social Psychology, (15)*, 3-26.

Martins, A. P. L. (2006). *Dificuldades de aprendizagem: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso* (Tese de Doutoramento não publicada), Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Martos, R.M.C. (2006). *Second language acquisition Psychological factors, Affective/emotional factors*. La revista de educación, 9, Retrieved from, http://www.aldadis.net/revista9/documentos/07.pdf

MINED. (2020). Capacitación de Docentes de educación Universitaria. Ministerio de Educación de la Republica de Nicaragua. Consultado: 25/10/2020. Disponible: https://www.mined.gob.ni/mined-capacita-a-docentes-de-educacion-secundaria/

Ministerio de Educación – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. (2010) *Un currículum en común y diversificado Para todos los que enseñan y aprenden en la escuela*, 1era ed. (2010). Accedido en: Octubre 20, 2020. [Online]. Recuperado de: https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/2010_curriculum_encomun.pdf

Ministerio de Educación. (2006). Ten Year Education Plan in Ecuador 2006-2015. Quito, Ecuador: Government Printing Office.

Ministerio de Educación. (2010). Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica. Quito, Ecuador: Government Printing Office.

Ministerio de Educación. (2012a). Marco Legal Educativo. Constitución de la República, Ley Orgánica de Educación Intercultural y Reglamento General. Quito, Ecuador: Government Printing Office.

Ministerio de Educación. (2012b). National Curriculum Specifications Teaching And Learning Of English As A Foreign Language. Quito, Ecuador: Government Printing Office.

Ministerio de Educación. (2012c). National Curriculum Guidelines English As A Foreign Language. Quito, Ecuador: Government Printing Office.

Ministerio de Educación. (2014). Acuerdo Ministerial No. 0041-14. Quito, Ecuador: Government Printing Office.

Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.

Müller, R. & Dittman-Domenichini, N. (2007). Die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen in der Volksschule. Eine Quasi-Längsschnittstudie. Linguistik online, 32(3).Retrieved from http://www.linguistik-online.de/32_07/muellerEtAl.html

Nation, P. (2007) The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching, 1(1)*, 2-13, 2007. doi: 10.2167/illt039.0

Noddings, N. (2007). Curriculum for the 21st century. In Flinders, D. J., y Thornton, S. J. (2013). *The curriculum studies reader*. (4th ed.). New York: Routledge.

Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum* (6th ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Oviedo, A., & Wildemeersch, D. (2008). Intercultural education and curricular diversification: The case of the ecuadorian intercultural bilingual education model (MOSEIB). Compare: *A Journal of Comparative Education, 38(4)*, 455-470.

Oxford, R. L. (1999b). Anxiety and the language learner: new insights. In Jane Arnold (Ed.) *Affect in language learning* (pp. 58-67). Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. & Crookall, D. (1990) Vocabulary learning: A critical analysis of techniques. *TESL Canada Journal, 7(2)*, 9-30, 1990.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research y evaluation methods* (3th ed.). London: Sage.

Pianta, R.C. (2001). *STRS. Student-Teacher Relationships Scale*. Florida: PAR. Psychological Assessment Resources, Inc.

Popham, J. W. (1972). Objectives. In Flinders, D. J., y Thornton, S. J. (2013). *The curriculum studies reader*. (4th ed.). New York: Routledge.

Proyecto de Inglés. (2012). Ecuadorian in-service English Teacher Standards The English Language Learning Standards. Quito, Ecuador: Government Printing Office.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2020) Transición. Diccionario de la Lengua Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. RAE.es

Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research - A guide for education and the social sciences* (2ª ed.). New York: Teachers College Press..

Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal, (83)*, 202-218.

Sánchez, M. (2012) *Las estrategias educativas y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de inglés en los estudiantes del primer año del Colegio Fiscal Técnico "24 de Mayo" del cantón Quevedo, provincia de Los Ríos durante el periodo lectivo 2011 – 2012.* Babahoyo: Universidad Técnica de Babahoyo - Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación, 2012.

Santos, L. (2001). *O conhecimento e o desenvolvimento profissional dos professores de matemática: um projeto colaborativo* (Tese de Doutoramento não publicada), Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Retrieved from http://repositorio.ul.pt.

Schmidt, R. W. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11(2)*, 129-158, 1990.

Scovel, T. (1991).The Effect of affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research,

in Horwitz, E.K., & Young, D. J. (eds.) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall,pp. 15-24

Sellers, V. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals, (33)*, 512-521

SENPLADES (2017) Quito, Ecuador. Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 Toda una Vida, (2017). Recuperado de https://bit.ly/2Qf4YJC

Shintani, N. (2013) The effect of focus on form and focus on forms Instruction on the acquisition of productive knowledge of L2 vocabulary by young beginning-level learners. *TESOL Quarterly, 47(1)*, 36-62, 2013. doi: 10.1002/tesq.54

Skehan, P. (1996) A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics, 17(1)*, 38-62, 1996. doi: 10.1093/applin/17.1.38

Stevik, E. W. (1976) *Memory, meaning and method.* Massachusetts: Newsbury House Publishers, 1976.

Straughan, R., & Wilson, J. (1983). *Philosophizing about education*. London: Holt, Rinehart and Winston.

Swain, M. & Lapkin, S. (1995) Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics, 16(3)*, 371-391, 1995. doi:10.1093/applin/16.3.371

Tanner, D. & Tanner, L. (1995). *Curriculum development*. New York: Macmillan Co.

Tejeda, P. & Niebles, A. (2016) Análisis de algunos factores socioculturales en la enseñanza de un idioma extranjero. *Estudios Pedagógicos, XLII (Especial)*, 31-39, 2016.

Torres, G., Vanega, L. & Britton, A. (2018) Análisis de los problemas que influyen en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de sexto grado en la provincia de Panamá. *Revista de Iniciación Científica RIC, 4 (Especial)*, 119-121, 2018. doi:10.33412/rev-ricv4.0.1833

Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Vogler, P.; Crivello, G; & Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera*

infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Lee.

Voli, F. (2004). *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid: Educar.

Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition discord

Wilcock, A. (2018). *De la Primaria a la Secundaria. Como apoyar a los estudiantes en la transición*. NARCEA EDICIONES. Red AGE. Red de apoyo a la gestión educativa.

Worde, R. (1998). *An investigation of students' perspectives on foreign language anxiety*. Unpublished doctoral dissertation, George Mason University, Fairfax, Virginia.

Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does the language anxiety research suggest? *Modern Language Journal, 75 (4)*, 426-439. Available at http://www.jstor.org/stable/329492?origin=JSTOR-pdfyseq=1#page_scan_tab_content

Young, D. J. (1994). New directions in language anxiety research. In C. A. Klee (Ed.), *Faces in a crowd: The individual learner in multisection courses* (pp. 3-46). Boston: Heinle y Heinle.

Apéndices

Apéndice I. Articulo 1

Fecha publicación: 11 Abril 2019

European Journal of Curriculum Studies, 2019
Vol. 5, No. 1, 810-829

The Curriculum Development Process: An Overview of the Educational System in Ecuador

Bravo, Israel
CIEC, University of Minho and University of Guayaquil
Email: israel.bravob@ug.edu.ec

Alves, Maria Palmira
CIEC, University of Minho
Email: palves@ie.uminho.pt

Abstract
The conceptual framework of the study is based on a brief overview of the history of curriculum in the educational system in Ecuador over the years, and a general outline for providing guidelines and specifications in the curriculum development process. During the last century and until the present date, there have been several important curricular changes that have impacted the educational system, but none of these changes have occurred in primary level of education. It is also shown the lack of a standard curricular design for the teaching of English as a foreign language in Ecuadorian public schools. The study aims to understand the process of determining to what extent the educational objectives are being recognized by the curriculum and associated guidelines. Finally, this outline provides the necessary steps for the curriculum development process in a public school: selecting the model, establishing educational aims and needs, creating curriculum goals and objectives, organizing and implementing the Curriculum, stating instructional goals and objectives, and selecting and implementing strategies. However, to formulate objectives can generate much limitation on the activities that can be applied as a way to achieve those stated goals. So, the most important is to discuss about how to make informed decisions and to reflect upon curriculum in Basic General Education in Ecuadorian schools.

Keywords: Curriculum; Education; English; School; Process

Introduction

When we think about education, the first thoughts that come to mind may refer to the aims and purposes that we seek to attain for constructing an organized society. But for education to achieve such aims it requires a major structure that needs to be carefully planned, shaped, and sequenced. The result of this planning is what Straughan and Wilson (1983) refer to as the curriculum, which expresses and embodies the decisions for developing the educational structure, because as the authors mentioned, education does not just happen.

There have also been other definitions in which educational experts have described the overall structure that embodies the aims of education and the means to attain those. For instance, Tanner and Tanner (1995) described the curriculum as the reconstruction of knowledge and experience that enables the learner to grow in exercising intelligent control of subsequent knowledge and experience. Similarly, Doll (1996) defined the curriculum as the formal and informal content and process by which learners gain knowledge and

Apéndice II. Articulo 2

Fecha publicación: 30 Diciembre 2020

RTE Revista Tecnológica ESPOL

Adecuación Curricular para Incremento del Vocabulario del Idioma Inglés en los Estudiantes de Octavo Año de Guayaquil

Curricular Adaptation to Increase the Vocabulary in English for Eighth-grade Students from Guayaquil

Israel Bravo Bravo
Universidad de Guayaquil
Guayaquil, Ecuador
israel.bravob@ug.edu.ec
Orcid: 0000-0003-0648-4061

Maria Palmira Alves
Universidad de Minho
Braga, Portugal
palves@ie.uminho.pt
Orcid: 0000-0002-3108-744X

Resumen— Esta investigación tiene como propósito principal analizar la incidencia de la adecuación curricular en el incremento del vocabulario del idioma inglés en estudiantes de octavo año Educación General Básica (EGB) de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil. Para ello, es necesario describir varios factores tales como la falta de un currículo del Inglés en la primaria que facilite una base sólida de conocimientos de este idioma, el contenido académico muy superior en comparación a los años de primaria. Se enfoca, principalmente, en el diseño curricular que rige en la actualidad para estudiar cómo su aplicación determina el rendimiento académico en cuanto a la adquisición de vocabulario y, con ello, el aprendizaje y dominio del idioma por parte de los estudiantes. El estudio se desarrolla bajo una metodología investigativa de campo, transversal, no experimental y descriptiva, con un enfoque cuantitativo, y con un diseño tipo encuesta, para evaluar la información obtenida a través de un cuestionario de 24 preguntas aplicado a 469 profesores del área de inglés del octavo año pertenecientes a las instituciones educativas fiscales de Guayaquil. Los resultados muestran una baja eficiencia en la adquisición de vocabulario por parte de los estudiantes debido a la falta de adecuación curricular. Se concluye que para mejorar el aprendizaje del inglés es necesario adaptar el currículo a las necesidades individuales, recomendándose la aplicación de un diagnóstico previo del campo lexical en los estudiantes.

Palabras Clave: Currículo, Vocabulario, Aprendizaje Inglés.

Abstract— The main purpose of this research is to analyze the incidence of curricular adaptation towards the increase of the English language vocabulary in eighth grade BGE students of public education in Guayaquil city. It was necessary to describe some factors such as the lack of an English curriculum in primary school to provide a solid base of knowledge of that language, the higher academic content compared to the primary school years. The focus was mainly on the curricular design currently applied to study how its application determines the academic performance in terms of vocabulary acquisition and the students' language learning and mastery. The study was developed under a cross-sectional, non-experimental, and descriptive field research methodology, with a quantitative approach. A survey-type tool was designed to evaluate the information, and the 24-question questionnaire was applied to 469 eighth-grade English teachers from public education in Guayaquil city. The findings showed low efficiency in vocabulary acquisition in those students due to the lack of a curricular adaptation. This research concludes that English learning improvement in Guayaquil city should be based on a curriculum adaptation. The application of a previous diagnosis of the Lexi level is our recommendation.

Keywords: Curriculum, Vocabulary, English Learning

Enviado: 01/11/2020 **Aceptado:** 30/11/2020 **Publicado:** 30/12/2020

Sumario: I Introducción, II Desarrollo, III Metodología, IV Resultados, V Discusión, VI Conclusiones.
Como citar: Bravo, Israel., Alves, Maria. (2020). Adecuación Curricular para Incremento del Vocabulario del Idioma Inglés en los Estudiantes de Octavo Año de Guayaquil. *Revista Tecnológica - Espol, 32(2).* Recuperado a partir de http://www.rte.espol.edu.ec/index.php/tecnologica/article/view/781

http://www.rte.espol.edu.ec/index.php/tecnologica/rte/article/view/781
https://doi.org/10.37815/rte.v32n2.781

Apéndice III. Articulo 3

Fecha publicación: 19 Abril 2021

Scientific Research Publishing

Open Journal of Social Sciences, 2021, 9, 106-126
https://www.scirp.org/journal/jss
ISSN Online: 2327-5960
ISSN Print: 2327-5952

Factors that Influence the Teaching of the English Language during the Transition from Primary to Secondary School in Eighth-Grade Students from Guayaquil

Israel Guillermo Bravo Bravo[1], Maria Palmira Alves[2]

[1]University of Guayaquil, Guayaquil, Ecuador
[2]University of Minho, CIEC, Braga, Portugal
Email: israel.bravob@ug.edu.ec, palves@ie.uminho.pt

How to cite this paper: Bravo, I. G. B., & Alves, M. P. (2021). Factors that Influence the Teaching of the English Language during the Transition from Primary to Secondary School in Eighth-Grade Students from Guayaquil. *Open Journal of Social Sciences, 9,* 106-126.
https://doi.org/10.4236/jss.2021.94010

Received: February 20, 2021
Accepted: April 16, 2021
Published: April 19, 2021

Copyright © 2021 by author(s) and Scientific Research Publishing Inc.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Open Access

Abstract

This study's general objective was to determine the influence of the factors that impact the English language teaching during the transition from primary to secondary school in eighth-grade students in public education in Guayaquil city. The current research was developed under the positivist approach, with a non-experimental, cross-sectional, descriptive, and correlational type. A 24 response items questionnaire gathered quantitative data through a survey technique with a sample of 469 English teachers. The results obtained indicate the relationship between English language learning acquired by the students and the required preparation to face academic content in greater quantity and complexity. It also shows the teacher-student relationship, considering the need for the teacher to apply higher and progressive content adapted to the results of the diagnosis of previous knowledge in students and the implementation of activities that promote the establishment of close relationships with the student.

Keywords

English, Transition, Teaching-Learning Process, Public Education, Academic Development

1. Introduction

This research focuses on binding and wide-ranging situation implications for high school students' educational performance, such as the transition between primary and secondary education and the English language learning. In Ecua-

Apéndice IV. Articulo 4

Fecha publicación: 05 Julio 2021

RCH

ARTIGO ORIGINAL

DOI: 10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a730

Revista Ciências Humanas - ISSN 2179-1120 - v14, e25, 2021

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN INGLÉS EN EL OCTAVO GRADO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS FISCALES DE GUAYAQUIL. Percepciones de profesores y estudiantes

FACTORS THAT INFLUENCE ACADEMIC PERFORMANCE IN ENGLISH AT THE EIGHTH GRADE OF PUBLIC INSTITUTIONS IN GUAYAQUIL. Perceptions of teachers and students

Israel Bravo Bravo[1], Maria Palmira Alves[2]

RESUMÉN

La actual investigación tuvo como objetivo general determinar la incidencia de los factores estresantes en el rendimiento académico en inglés de los estudiantes de octavo año de las instituciones educativas fiscales de Guayaquil. Dicho estudio se desarrolló bajo al enfoque metodológico mixto de diseño no experimental descriptivo y correlacional con una muestra de 469 profesores de inglés a quienes se les aplicó la técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario con 24 ítems de respuesta de selección simple. También se realizó entrevistas de grupo focal a 15 docentes y 16 estudiantes de octavo año. Los resultados obtenidos indican la relación entre las situaciones de estrés que experimentan los estudiantes y el rendimiento académico en inglés que generalmente obtienen debido al temor, la ansiedad, la falta de autoestima y de motivación que este estrés les general. Estas circunstancias plantean la necesidad de adopción de estrategias motivacionales y de acompañamiento por parte del docente, sin embargo, el profesorado no es capacitado para el abordaje de esta situación y el diseño de tales estrategias

Palabras llave: factores estresantes. rendimiento académico. Inglés. transición. problemas académicos.

ABSTRACT

The current research had the general objective of determining the incidence of stressors in the academic performance in English of eighth-year students from public educational institutions in Guayaquil. This study was developed under the mixed methodological approach of non-experimental descriptive and correlational design with a sample of 469 English teachers to whom the survey technique was applied and as an instrument a questionnaire with 24 simple-selection response items, while 15 of these teachers were interviewed in depth. The results obtained indicate the relationship between the stressful situations that students experience and the academic performance in English that they generally obtain due to fear, anxiety, lack of self-esteem and motivation that this stress generates. These circumstances raise the need for the adoption of motivational and support strategies by the teacher, however, teachers are not trained to address this situation and design such strategies.

Keywords: stressors. academic performance. English. transition. academic problems.

[1] Universidad de Guayaquil: Guayaquil, Guayas, Ecuador
[2] Universidade do Minho

Autor Correspondente: Israel Bravo Bravo
E-mail: israel.bravob@ug.edu.ec

Recebido em 02 de Março de 2021 | Aceito em 05 de Julho de 2021.

CC BY

Apéndice V. Aprobación presentación de tesis

Campus de Gualtar
4710-057 Braga – P

Universidade do Minho
Instituto de Educação

tel.: +351 253 604 240

fax: +351 253 601 201

sec@ie.uminho.pt

Exmo. Senhor
Dr. Israel Guillermo Bravo Bravo

sua referência	sua comunicação de	nossa referência	data
		IE-386/2021	2021.novembro.22

assunto
Aprovação do pedido para submissão da tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, na base de compilação de artigos científicos

mensagem
Informo que o Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade do Minho, na sua reunião de 17 de novembro, aprovou o pedido para submissão da tese, para efeitos da obtenção do grau de doutor, com base na compilação de artigos científicos.

Com os melhores cumprimentos.

O Presidente do Instituto de Educação

Assinado de forma digital por LEANDRO DA SILVA ALMEIDA
Dados: 2021.11.22 14:46:03 Z

Leandro da Silva Almeida
(Professor Catedrático)

Apéndice VI. Aprobación Investigación Ministerio de Educación Ecuador

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Oficio Nro. MINEDUC-DNIE-2019-00042-OF

Quito, D.M., 07 de octubre de 2019

Asunto: Aprobación de la propuesta de investigación: "Curriculum, instruction and assessment: the case of efl students transitioning from public Elementary to middle schools in ecuador".

Alexandra Maria Higgins Bejarano
Subsecretaria de Educación del Distrito Guayaquil
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Mirna Geoconda Delgado Cepeda
Directora Distrital de Educación 09D01 - Ximena 1
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Daniela Rocibel Shambi Ramirez
Directora Distrital de Educacion 09D02 Ximena 2
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Señor Magíster
Nelson Grisnaldo Loor Vera
Director Distrital 09d03-Parroquias Urbanas (García Moreno a Roca)-Educación
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Betsy Veronica Mosquera Araujo
Directora Distrital de Educación 09D04-Febres Cordero
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Sarita del Rocio Vizuete Flores
Directora Distrital de Educacion 09D05 - Tarqui 1
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Kattia Gina Banda Jaramillo
Directora Distrital de Educacion 09D06 - Tarqui 2
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Mercedes Amanda Sanchez Mejia
Directora Distrital de Educación 09D07 - Pascuales 1
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Señor Magíster
Wilson Rolando Murillo Casal
Director Distrital Pascuales 2 - Monte Sinaí
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Oficio Nro. MINEDUC-DNIE-2019-00042-OF

Quito, D.M., 07 de octubre de 2019

Señora Licenciada
Elsa María Rodríguez Pesantes
Directora Distrital de Educación 09D09 Tarqui 3 - Educación
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Andres Gregorio Chagerben Hinostroza
Director Distrital de Educación 09D10-Progreso
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Señor
Israel Guillermo Bravo Bravo
En su Despacho

De mi consideración:

En referencia a la propuesta de investigación en el Sistema Nacional de Educación, mediante el cual el Señor Israel Guillermo Bravo Bravo con cédula de identidad 0704999143. Estudiante de posgrado de la Universidad de Minho y docente de la Universidad de Guayaquil, remite la documentación del estudio "Curriculum, instruction and assessment: the case of efl students transitioning from public Elementary to middle schools in ecuador". La investigación se llevará a cabo en las instituciones educativas correspondientes a Subsecretaria de Educación del Distrito de Guayaquil de la Coordinación Zonal 8, por lo que me permito informar lo siguiente:

Según el acuerdo número 020-12 la Dirección Nacional de Investigación Educativa del Ministerio de Educación tiene como misión: "*Ejecutar y fomentar la investigación educativa, con el fin de identificar, diagnosticar y proponer alternativas a la problemática del Sistema Nacional de Educación, de manera que se garantice la cobertura y calidad de la educación, mediante la aplicación de metodologías cualitativas y cuantitativas*".

Así mismo, mediante acuerdo número MINEDUC-MINEDUC-2018-00106-A, se expide la normativa para el fomento de la investigación en el Sistema Nacional de Educación en la que constan los siguientes Artículos:

Artículo 1. Ámbito. - *Las disposiciones de la presente normativa son de aplicación para las personas naturales o jurídicas que propongan proyectos de investigación educativa, aplicables en el Sistema Nacional de Educación*".

Artículo 2. Objetivo. - El presente Acuerdo Ministerial tiene como objetivo establecer las normas para la organización y desarrollo de las investigaciones educativas que respondan a las necesidades del Sistema Nacional de Educación.

* Documento generado por Quipux

Oficio Nro. MINEDUC-DNIE-2019-00042-OF

Quito, D.M., 07 de octubre de 2019

Artículo 3. Definición. - *Se entiende por Investigación Educativa al estudio científico y organizado que tiene por objetivo analizar con rigurosidad y objetividad un problema o una temática relacionada con el proceso educativo y los efectos de las acciones e intervenciones en ese ámbito."*

El artículo 8. Áreas de Investigación.- El estudio se enmarca en la línea de investigación 3. Efectividad escolar (enseñanza-aprendizaje) en el área 3.2. Currículo educativo y efectos escolares, luego de la revisión se sugiere aprobar la propuesta de investigación.

Con base en esta normativa y luego de la revisión de la documentación recibida se concluye que la investigación es de interés del Ministerio de Educación y se procede a aprobar la propuesta de investigación, destacando los siguientes aspectos:

1. **Diseño de la investigación y metodología:** Tiene la aprobación técnica, por parte de la Universidad do Minho "Instituto de Educación" y la Dirección Nacional de Investigación Educativa.
2. **Descripción de participantes e instituciones educativas. -** En el marco de la investigación se ha definido una muestra con profesores de inglés de 8vo a 3ero bachillerato sin límite de edad, 24-27 estudiantes de 8vo año de EGB (para las tres entrevistas de grupo focal) 8-9 estudiantes por grupo, 16-18 profesores de inglés (para las dos entrevistas de grupo focal) 8-9 profesores por grupo. 340 profesores de inglés (muestra poblacional para aplicación de cuestionario). Correspondientes a la Coordinación Zonal 8 Guayaquil, Samborondón y Duran, distritos educativos 09D01, 09D02, 09D03, 09D04, 09D05, 09D06, 09D07, 09D08, 09D09 y 09D010, según la **(Propuesta_investigación con docu_adjuntos Pdf.) y (Nómina de instituciones educativas.Pdf)** archivos adjuntos.

- *Todas las Instituciones Educativas fiscales de los distritos pertenecientes al cantón Guayaquil que forman parte de población para la aplicación del cuestionario.*
- *Nota: El listado de las Instituciones Educativas fiscales se encuentra adjunto en otro documento ya que el total de instituciones que pertenecen al cantón Guayaquil superan las 800 instituciones.*
- *La institución educativa VICENTE ROCAFUERTE con código AMIE 09H01959 será la Institución donde se llevará a cabo las entrevistas de grupo focal, el mismo que corresponde a la zona 8 distrito 09D03.*

Instrumentos: en el marco del estudio se aplicará, Cuestionarios y entrevistas grupos focales con profesores de inglés de 8vo a 3ero bachillerato, estudiantes de 8vo año de EGB (8-9 estudiantes por grupo), profesores de inglés (para las dos entrevistas de grupo focal) 8-9 profesores por grupo. 340 profesores de inglés (muestra poblacional para aplicación de cuestionario relacionados al aprendizaje del idioma inglés.

Oficio Nro. MINEDUC-DNIE-2019-00042-OF

Quito, D.M., 07 de octubre de 2019

Cronograma: De acuerdo con el **formulario 1.** presentación de propuesta de investigación externa, en el **ítem Fechas estimadas para la recolección de datos**, la investigación se realizará desde el 14 de octubre de 2019 al 24 de enero de 2020.

Durante el desarrollo del estudio, el equipo de investigadores deberá:

- Presentar a los/as rectores/as o directores/as del establecimiento educativo y a las autoridades de los distritos educativos la autorización emitida por la DNIE.
- Realizar la aplicación de los instrumentos en las fechas programadas, según el horario establecido con los participantes en el estudio, con autorización de las autoridades, docentes y estudiantes de las instituciones educativas.
- Al concluir el periodo de investigación, desde el 14 octubre de 2019 al 24 enero de 2020, fecha en la cual el investigador deberá entregar a la DNIE, los resultados estadísticos, informe final, recomendaciones y conclusiones sobre el estudio de la investigación, de acuerdo con el cronograma de actividades.
- Utilizar la presente autorización exclusivamente para el desarrollo de esta investigación.
- Informar oportunamente a las instituciones educativas, distritos, Subsecretaria de Educación del distrito de guayaquil, a la Zona 8 y a la Dirección Nacional de Investigación Educativa, sobre cambios que fueran necesarios para el desarrollo del trabajo de investigación.
- Durante la investigación: Las entrevistas será grabada en audio y video, lo cual permitirá la transcripción con mayor facilidad, para luego ser analizada por el docente investigador. Es necesario indicar, que los estudiantes pueden omitir cualquier pregunta general que los hagan sentir incómodos o que no deseen responder. La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos, y se llevará a cabo durante una hora clase de la asignatura de inglés, según el (**Anexo 1_Acuerdo conse-padres-tutores. Pdf**), (**Anexo 1a_consentimiento_ otros integrantes. pdf**), (**Anexo 2_Asentimiento estud_12 a 18 años. Pdf**), no se tomará fotografías.
- Garantizar que la participación de los estudiantes, docentes, sea voluntaria, en caso de incumplimiento de lo contemplado en el presente documento, la Dirección Nacional de investigación Educativa, procederá a dar por terminado la autorización para realizar la investigación en las instituciones educativas.

Al finalizar el estudio y una vez aceptado / aprobado el documento final (por el tutor o la entidad auspiciante), el investigador deberá entregar todos los productos que se hubieren generado en la investigación a la Dirección Nacional de Investigación Educativa (DNIE) del Ministerio de Educación, en formato digital y en el plazo máximo de 20 días laborables. Los productos esperados son:

Oficio Nro. MINEDUC-DNIE-2019-00042-OF

Quito, D.M., 07 de octubre de 2019

1. Instrumentos de recolección de información firmados.
2. Bases de datos.
3. Informe final de la investigación que contenga: descripción del problema, metodología, resultados estadísticos, conclusiones y recomendaciones de la investigación realizada. Dichos resultados formarán parte del repositorio de investigaciones educativas y serán publicadas en el catálogo pertinente.
4. Carta de aprobación del informe final, aprobada por el tutor / entidad auspiciante.
5. Otros documentos que se generen en el marco de la presente investigación, y,
6. Asentimientos informados, firmados por los participantes y autoridades de la institución educativa.

Finalmente, solicito a la Coordinación Zonal 8 y a las autoridades distritales, informar a las instituciones educativas descritas sobre la aprobación de la propuesta de investigación con la finalidad de que se realice el seguimiento, monitoreo y la verificación del cumplimiento de las actividades del investigador en los términos, condiciones y fechas establecidas en la propuesta de investigación adjunta.

Es importante destacar que el director/a, rector/a de las instituciones educativas están en la obligación de informar a los Distritos, Coordinación Zonal 8 y a la Dirección Nacional de Investigación Educativa sobre cualquier irregularidad que se presente durante el desarrollo de la investigación.

Con sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,

Lucía Esthela Valdivieso Murgueytio
DIRECTORA NACIONAL DE INVESTIGACIÓN

Anexos:
- anexo_1_acuerdo_conse-padres-tutores.pdf
- anexo_1a_consentimiento_otros_integrantes.pdf
- anexo_2_asentimiento_estud_12_a_18_años.pdf
- anexo_3_carta_comproiso_garantía.pdf
- carta_de_acreditación0284389001570467431.pdf
- copia_de_cédula_israel_bravo.pdf
- cuestionario_para_profesores_de_inglés.pdf
- entrevista_para_estudiantes_8vo_egb.pdf
- entrevista_para_profesores_de_inglés.pdf
- guión_de_la_entrevista_1.pdf
- guión_de_la_entrevista.pdf
- nómina_de_instituciones_educativas0561344001570467576.pdf

Oficio Nro. MINEDUC-DNIE-2019-00042-OF

Quito, D.M., 07 de octubre de 2019

- propuesta_investigación_con_docu_adjuntos.pdf
- propuesta_investigación_con_docu_adjuntos0509780001570467577.pdf

Copia:
Jorge Norberto Benalcázar Oñate
Asistente de Bachillerato

jb

Apéndice VII. Socialización link cuestionario

Memorando Nro. MINEDUC-CZ8-DZDPE-2019-0224-MEMO

Guayaquil, 12 de noviembre de 2019

PARA: Mirna Geoconda Delgado Cepeda
Directora Distrital de Educación 09D01 - Ximena 1

Daniela Rocibel Shambi Ramirez
Directora Distrital de Educacion 09D02 Ximena 2

Sr. Mgs. Nelson Grisnaldo Loor Vera
Director Distrital 09d03-Parroquias Urbanas (García Moreno a Roca)-Educación

Sarita del Rocio Vizuete Flores
Directora Distrital de Educacion 09D05 - Tarqui 1

Kattia Gina Banda Jaramillo
Directora Distrital de Educacion 09D06 - Tarqui 2

Mercedes Amanda Sanchez Mejia
Directora Distrital de Educación 09D07 - Pascuales 1

Sr. Mgs. Wilson Rolando Murillo Casal
Director Distrital Pascuales 2 - Monte Sinaí

Sra. Lcda. Elsa María Rodríguez Pesantes
Directora Distrital de Educación 09D09 Tarqui 3 - Educación

Andres Gregorio Chagerben Hinostroza
Director Distrital de Educación 09D10-Progreso

Heidi Hamamelis Ronquillo Torres
Directora Distrital de Educación 09D04-Febres Cordero

ASUNTO: Socialización aprobación de propuesta de Investigación Docente de Inglés Zona 8

De mi consideración:

Conforme a Oficio N° CZ8-2475-19 de fecha 08 de noviembre de 2019 suscrito por el MSc. Israel Guillermo Bravo Bravo, de la Universidad de Guayaquil, mediante el cual pone en conocimiento Oficio N° MINEDUC-DNIE-2019-00042-OF, de fecha 07 de octubre de 2019 suscrito por la Sra. Lucía Esthela Valdivieso Murgueytío, Directora Nacional de Investigación del MINEDUC, sobre la aprobación de la propuesta de

investigación "Curriculum, Instruction and Assessment: The case of EFL students transitioning from public elementary to middle schools in Ecuador".

En el diseño de la investigación y metodología de la propuesta se describen los participantes e instituciones educativas fiscales de los Distritos de la Zona 8. Una vez que los docentes de Inglés contesten el cuestionario, se seleccionarán aleatoriamente 340 cuestionarios, que serán la muestra poblacional de la propuesta de investigación. El cronograma para la aplicación del cuestionario es del 14 de octubre hasta el 22 de noviembre de 2019.

Con el antecedente expuesto, solicito se sirvan socializar a cada una de las autoridades de las instituciones educativas fiscales a su cargo, para que los docentes del área de Inglés procedan a ingresar al link para relizar el respectivo cuestionario, el mismo que se lo realizará online utilizando la plataforma Google Forms. El cuestionario se responderá de manera anónima hasta el 22 de noviembre de 2019.

Link de enlace:

https://forms.gle/sHfC9JJSvPZeaiFC7

Es importante destacar que el director o rector de la institución educativa, deberá informar a los Distritos o Coordinación Zonal 8, sobre cualquier irregularidad que se presente durante el desarrollo de la investigación.

Con sentimientos de distinguida consideración.

Atentamente,

Documento firmado electrónicamente

Sonia Isabel Salas Arevalo
DIRECTORA ZONAL DE DESARROLLO PROFESIONAL

Referencias:
- MINEDUC-CZ8-DZAF-2019-0758-EXT

Anexos:
- 2475-19.pdf

Memorando Nro. MINEDUC-CZ8-DZDPE-2019-0224-MEMO

Guayaquil, 12 de noviembre de 2019

Copia:

Susana Maria Vera Santistevan
Jefa Distrital de Talento Humano

Christian Paul Enderica Franco
Jefe Distrital de Talento Humano (E)

Sra. Mgs. Sandra Elizabeth Prado Leon
Analista Distrital Talento Humano

Ruddy Lissette Baque Lara
Jefa Distrital Talento Humano

Erika Piedad Moreira Fuentes
Jefe Distrital de Talento Humano, (E)

Amanda Bertha Lindao Muñoz
Analista Distrital de Talento Humano

Srta. Leonela Alexandra Suarez Morales
Jefa Distrital de Talento Humano

Luis Eduardo Muñoz Repetto
Jefe Distrital de Talento Humano (Encargado)

Marjorie Cecilia Vera Escalante
Analista Distrital de Talento Humano (e)

Sra. Ing. Jessica de la Cruz Silvestre
Analista Zonal de Desarrollo Profesional

jd

Firmado electrónicamente por:
SONIA ISABEL
SALAS AREVALO

Apéndice VIII. Acuerdo de Consentimiento Informado para Padres-Madres-Tutores

ANEXO 1. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES-MADRES-TUTORES

Guayaquil, 11 de Septiembre de 2019

Yo, Israel Guillermo Bravo Bravo, INVESTIGADOR PRINCIPAL del estudio titulado **"***Curriculum, Instruction And Assessment: The Case of EFL Students Transitioning From Public Elementary To Middle Schools In Ecuador"*, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre la participación de su representado/a en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación:

La enseñanza del idioma inglés en las escuelas públicas ecuatorianas tiene una larga historia de importantes cambios curriculares. Sin embargo, la mayoría de estos cambios se han implementado para el nivel secundario de educación (8vo de EGB a 3ero Bachillerato), y hasta los últimos años no se había implementado un currículo formal para la enseñanza del idioma inglés en los años de la primaria (1ero a 7mo año de EGB). Es por ello que es relevante y pertinente estudiar la transición de la primaria a la secundaria, ya que estudiantes de 8vo año y profesores de inglés enfrentan el desafío de alcanzar un nivel A1.1 del Marco Común Europeo de Referencias (MCER) de dominio del idioma inglés. Además, se debe tomar en cuenta que durante esta transición, los estudiantes provienen de diferentes instituciones educativas y el/la profesor/a de Inglés de 8vo año encuentra un salón de clase con estudiantes que tienen múltiples niveles del Inglés. Lo interesante de esta investigación es llegar a conocer y explorar estas percepciones, no solamente de los estudiantes que afrontan estos nuevos retos académicos, sino también de los profesores ya que enfrentan con el desafío de suplir las necesidades académicas/lingüísticas durante esta transición educativa, y finalmente llevar con éxito a los estudiantes de 8vo al nivel A1.1 del dominio del idioma del MCER.

Participación del estudiante en el estudio:

Los estudiantes de 8vo año de EGB que fueron seleccionados aleatoriamente para este estudio seran entrevistados mediante la técnica de grupos focales. Esto quiere decir que un grupo de 8-10 estudiantes serán entrevistados de manera grupal donde el docente investigador realizará preguntas relacionadas a la transición a la unidad educativa que actualmente se encuentran estudiando, y sobre aspectos relacionados al aprendizaje del idioma inglés. La entrevista será grabado en audio y video, lo cual permitirá la transcipción de la entrevista con mayor facilidad, para luego ser analizada por el docente investigador. Es necesario indicar, que los estudiantes puede omitir cualquier pregunta general que los hagan sentir incómodos o que no deseen responder. La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos, y se llevará a cabo durante una hora clase de la asignatura de Inglés.

Tiempo requerido:

El estudio requerirá aproximadamente 1 hora de su tiempo y se realizará una entrevista unicamente con el grupo de estudiantes seleccionados.

Cronograma del estudio:

Actividades[1]	**Oct/2019**				**Nov /2019**			**Enero/2020**				
			14			**22**	**25**					**24**
Aplicación del cuestionario a profesores de Inglés de las Instituciones Educativas fiscales del cantón Guayaquil			**x**	**x**	**x**	**x**						
Aplicación de las entrevistas de grupo focal a los estudiantes y profesores de Inglés de la Institución Educativa "Vicente Rocafuerte"							**x**	**x**	**x**	**x**	**x**	**x**

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirar a su hijo/a del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo el bienestar de su hijo/a o representado/a, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información que usted y su hijo den para el estudio será manejada confidencialmente. Sus datos y los datos de su hijo/a serán anónimos, lo que significa que su nombre no será recopilado o enlazado a los datos que no tengan como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Israel Guillermo Bravo Bravo
Entidad a la que pertenece: Universidad de Guayaquil / Universidad de Minho
Dirección: Cdla Universitaria – Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Correo electrónico: israel.bravob@ug.edu.ec
Teléfono de contacto: 0996397172

Con esos antecedentes, como representante de su hijo/a acuerda:

□ Permitir su participación en el estudio de investigación especificado.

□ NO permitir su participación en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos del/la representante:

Firma:

Fecha:

[1] Si el desarrollo del estudio involucra levantamiento de información, tomar en cuenta el calendario escolar vigente para los regímenes costa y sierra, puesto que las actividades escolares no pueden ser interrumpidas.

Apéndice IX. Acuerdo de Consentimiento Informado para otros integrantes del Sistema Educativo

ANEXO 1a. ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OTROS INTEGRANTES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Guayaquil, 11 de Septiembre de 2019

Yo, **Israel Guillermo Bravo Bravo**, INVESTIGADOR PRINCIPAL del estudio titulado **"***Curriculum, Instruction And Assessment: The Case of EFL Students Transitioning From Public Elementary To Middle Schools In Ecuador"*, pongo en su conocimiento el desarrollo de la investigación que a continuación se menciona. Por favor lea atentamente este acuerdo de consentimiento antes de tomar una decisión sobre su participación en el estudio.

Resumen de la propuesta de investigación:

La enseñanza del idioma inglés en las escuelas públicas ecuatorianas tiene una larga historia de importantes cambios curriculares. Sin embargo, la mayoría de estos cambios se han implementado para el nivel secundario de educación (8vo de EGB a 3ero Bachillerato), y hasta los últimos años no se había implementado un currículo formal para la enseñanza del idioma inglés en los años de la primaria (1ero a 7mo año de EGB). Es por ello que es relevante y pertinente estudiar la transición de la primaria a la secundaria, ya que estudiantes de 8vo año y profesores de inglés enfrentan el desafío de alcanzar un nivel A1.1 del Marco Común Europeo de Referencias (MCER) de dominio del idioma inglés. Además, se debe tomar en cuenta que durante esta transición, los estudiantes provienen de diferentes instituciones educativas y el/la profesor/a de Inglés de 8vo año encuentra un salón de clase con estudiantes que tienen múltiples niveles del Inglés. Lo interesante de esta investigación es llegar a conocer y explorar estas percepciones, no solamente de los estudiantes que afrontan estos nuevos retos académicos, sino también de los profesores ya que enfrentan con el desafío de suplir las necesidades académicas/lingüísticas durante esta transición educativa, y finalmente llevar con éxito a los estudiantes de 8vo al nivel A1.1 del dominio del idioma del MCER.

Participación en el estudio:

Los profesores de inglés que fueron seleccionados aleatoriamente para este estudio seran entrevistados mediante la técnica de grupos focales. Esto quiere decir que un grupo de 7-9 profesores de inglés serán entrevistados de manera grupal donde el docente investigador realizará preguntas relacionadas a la transición de la primaria a secundaria, y sobre aspectos relacionados a la enseñanza/aprendizaje del idioma inglés. La entrevista será grabada en audio y video, lo cual permitirá la transcipción de la entrevista con mayor facilidad, para luego ser analizada por el docente investigador. Es necesario indicar, que los participantes puede omitir cualquier pregunta general que no deseen responder. La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 a 45 minutos, y se llevará a cabo durante una hora previamente acordada por los participantes de la institución educativa.

Tiempo requerido:

El estudio requerirá aproximadamente 1 hora de su tiempo y se realizará una entrevista unicamente con el grupo de estudiantes seleccionados.

Cronograma del estudio:

Actividades[1]	Oct/2019				Nov /2019			Enero/2020				
			14			22	25					24
Aplicación del cuestionario a profesores de Inglés de las Instituciones Educativas fiscales del cantón Guayaquil			x	x	x	x						
Aplicación de las entrevistas de grupo focal a los estudiantes y profesores de Inglés de la Institución Educativa "Vicente Rocafuerte"							x	x	x	x	x	x

Derecho a retirarse del estudio: Usted tiene el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización alguna. Si ese fuere el caso, tomar contacto directamente con el investigador principal de este estudio, cuya información se encuentra al final de este acuerdo.

Así mismo, de existir cualquier tipo de anomalía que usted considere ponga en riesgo su bienestar, reportarlo directamente a la autoridad de la Institución Educativa quien deberá tomar las acciones correspondientes de acuerdo con la normativa vigente.

La propuesta de investigación descrita fue previamente revisada y aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa, por lo cual, como investigador principal, así como todos los investigadores involucrados en el desarrollo del estudio, acordamos expresamente mantener la más estricta confidencialidad en el uso de la información, y entendemos que la participación de su representado es voluntaria. La información obtenida para el desarrollo de este estudio será manejada confidencialmente. Sus datos no serán enlazados a ningún otro tipo de información que no tenga como único y exclusivo propósito el desarrollo de la presente investigación.

Si tiene preguntas adicionales sobre el estudio, comuníquese con:

Nombre del investigador principal: Israel Guillermo Bravo Bravo
Entidad a la que pertenece: Universidad de Guayaquil / Universidad de Minho
Dirección: Cdla Universitaria – Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Correo electrónico: israel.bravob@ug.edu.ec
Teléfono de contacto: 0996397172

Con esos antecedentes acuerda:

□ Participar en el estudio de investigación especificado.

□ NO PARTICIPAR en el estudio de investigación especificado.

Nombres completos:

Firma:

Fecha:

[1] Si el desarrollo del estudio involucra levantamiento de información, tomar en cuenta el calendario escolar vigente para los regímenes costa y sierra, puesto que las actividades escolares no pueden ser interrumpidas.

Apéndice X. Carta de Asentamiento para estudiantes entre 12-18 años

ANEXO 2. CARTA DE ASENTIMIENTO PARA ESTUDIANTES ENTRE 12-18 AÑOS

Por favor, lee este documento con tu(s) padre (s) o tutor (es) antes de decidirte a participar en el estudio. Tu representante también será informado del desarrollo de esta investigación y permitirá tu participación a través del acuerdo de consentimiento informado. Sin embargo, es importante tener claro tu participación voluntaria en el estudio.

Este estudio ayudará a aprender más acerca de la transición del nivel primario a secundario, es decir de 7mo año a 8vo año, ya que estudiantes de 8vo año y profesores de inglés enfrentan el desafío de alcanzar un nivel A1.1 de dominio del idioma inglés. Quisiera contar con tu participación en el estudio porque actualmente estás en 8vo año y eres nuevo en la institución educativa, y probablemente la enseñanza del inglés en 7mo fue diferente a la enseñanza de inglés en 8vo año.

Si aceptas participar en el estudio, esto será de la siguiente manera: Te voy a pedir que formes parte de un grupo de 8-10 estudiantes que van a ser entrevistados de forma grupal. Esta entrevista será grabada en audio y video, y tendrá una duración aproximada de 30-45 minutos. Durante la entrevista, yo haré preguntas relacionadas a su aprendizaje del idioma inglés, y preguntas relacionadas a las diferencias que tú encuentras en tu anterior escuela con la actual, ya que ahora estás en una escuela más grande, con más profesores.

Tu participación en el estudio es completamente voluntaria y puedes retirarte en cualquier momento si esa es tu voluntad. Tu papá-mamá/tutor saben sobre este estudio y te estamos preguntando si te gustaría participar en él. En caso de tener alguna duda al respecto, notificarla directamente al investigador principal del estudio y/o a la autoridad de tu Institución Educativa.

La información del investigador principal es la siguiente:

Nombre del investigador principal: Israel Guillermo Bravo Bravo
Entidad a la que pertenece: Universidad de Guayaquil / Universidad de Minho
Dirección: Cdla Universitaria – Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Correo electrónico: israel.bravob@ug.edu.ec
Teléfono de contacto: 0996397172

Con esos antecedentes, acepto participar en el estudio de investigación descrito anteriormente.

Nombres y apellidos del estudiante:

Fecha:

Apéndice XI. Carta Compromiso Garantía de Derechos en el Sistema Nacional de Educación

ANEXO 3. CARTA COMPROMISO GARANTÍA DE DERECHOS EN EL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN

El Ministerio de Educación, ente rector de la política educativa del Ecuador, tiene como misión velar por el bienestar y desarrollo integral de la niñez y la adolescencia, así como garantizar el ejercicio de sus derechos consagrados en la Constitución de la República del Ecuador. De igual manera, el Código de la Niñez y la Adolescencia, la Ley Orgánica de Educación Intercultural e instrumentos internacionales de protección y garantía de derechos funcionan como ejes rectores de cuidado y garantía de los estudiantes.

En este sentido, de acuerdo con la normativa vigente se sancionará sí existiera vulneración de derechos y/o actos violentos a niños, niñas y adolescentes o comunidad educativa en general.

Por lo cual, yo, Israel Guillermo Bravo Bravo, INVESTIGADOR PRINCIPAL del estudio titulado **"***Curriculum, Instruction And Assessment: The Case of EFL Students Transitioning From Public Elementary To Middle Schools In Ecuador"*, luego de haber realizado el procedimiento requerido por la normativa vigente del Ministerio de Educación para la aprobación de propuestas de investigación en el Sistema Nacional de Educación, declaro.

- Que mis acciones en la institución educativa serán conducidas por el **Principio de Interés Superior del Niño,** *principio que está orientado a satisfacer el ejercicio efectivo del conjunto de los derechos de los niños, niñas y adolescentes*).
- Que tengo total disposición de cumplir con los mandatos constitucionales de protección y garantía de derechos de niños, niñas y adolescentes en todos los espacios educativos, consagrados en la Constitución de la República del Ecuador y del Código de la Niñez y Adolescencia.
- Que tengo total disposición de cumplir con lo dispuesto en la ***Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y su Reglamento*** en las actividades que comprendan mi visita a la institución educativa.
- Que, en caso de ser requerido, tengo total disposición de seguir los procedimientos establecidos en el documento ***Protocolos de Actuación frente a situaciones de violencia y violencia sexual detectados o cometidos en el Sistema Nacional de Educación*** (Mineduc, 2017)[1]

Por tanto, declaro mi compromiso de actuar en beneficio de la población estudiantil y comunidad educativa en general, en todas las actividades a realizar en las instituciones educativas de cualquier sostenimiento a nivel nacional. Caso contrario seré objeto de sanción de acuerdo con lo estipulado en la normativa vigente.

Así mismo, como investigador principal de la investigación anteriormente descrita, asumo la responsabilidad sobre la protección de los derechos y el bienestar de los estudiantes, docentes y comunidad educativa en general, la dirección del estudio y la ejecución ética del proyecto.

Atentamente,

Israel Guillermo Bravo Bravo

Firma:



Fecha: 19 de Septiembre de 2019

[1] Puede encontrar el **Protocolo de actuación frente a SITUACIONES DE VIOLENCIA detectadas o cometidas en el sistema educativo** en el siguiente enlace: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/03/Protocolos_violencia_web.pdf

Apéndice XII . Cuestionario – Profesores de Inglés

Cuestionario para Profesores de Inglés

Estimado(a) colega,

Este cuestionario, al cual pido se responda, está dirigido a los profesores de Inglés de las Instituciones Educativas fiscales del cantón Guayaquil, y es parte de un trabajo de investigación en el ámbito de mis estudios doctorales en Ciencias de la Educación, especialidad en Desarrollo Curricular de la Universidad de Minho. Este cuestionario tiene como objetivo recopilar datos relacionados a las actividades, competencias y perfil de los profesores de Inglés. Las respuestas son de carácter anónimo y confidenciales, y los datos recopilados serán usados únicamente para los fines de esta investigación. La sinceridad y exactitud de las respuestas tendrán una influencia decisiva en el buen resultado de este trabajo.

Agradezco su valiosa colaboración.

Israel Bravo Bravo

A. Datos Personales/Profesionales

1. Sexo:

Masculino _____ Femenino _____

2. Marque su grupo étnico:

Mestizo _____ Blanco _____ Afrodescendiente _____ Indígena _____

3. Marque su nivel de Formación Académica

Bachiller
Cursando estudios universitarios
Egresado/a de la Universidad
Licenciado/a
Maestría
Doctorado

4. ¿Tiene usted un título en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera?

Si
No

5. Indique su situación profesional:

Contratado
Nombramiento Provisional
Nombramiento Definitivo
Otro, indique cuál: _____

6. ¿Cuántos años tiene enseñando Inglés en una Institución Educativa Pública?

Menos de un año
1 – 3 años
4 – 6 años
7 – 9 años
10 – 12 años
13 – 15 años
mas de 15 años

7. Actualmente, ¿En qué grado(s) enseña? Elija las opciones que aplican.

2do - 7mo EGB
8vo EGB
9no EGB
10mo EGB
1ero Bachillerato
2do Bachillerato
3ero Bachillerato

8. Anteriormente, ¿ha sido profesor de Inglés en algún grado de 2do a 7mo de Educación General Básica de una Institución educativa pública?

Si
No

9. Si su respuesta anterior es SÍ, indique los grados que impartía Inglés:

Grados de EGB que enseñé Ingles: _____.

(Señale solo una opción, la que más se asemeje a su realidad)
Los contenidos que usted enseñaba en esas clases de inglés habitualmente…

… eran del programa de lengua extranjera vigente desde el 2017 en la región Costa
… eran de un programa de estudio estructurado por la Institución
… eran de un programa de estudio estructurado por mi mismo
… eran de un programa de estudio estructurado por el coordinador del área

Otro, indique: _____

B. Capacitación Académica/Profesional

1. En los últimos 3 años, ¿ha realizado alguna capacitación sobre la enseñanza de Inglés?

Si
No

2. Si su respuesta anterior es SI, indique cuáles fueron las temáticas tratadas en las capacitaciones profesionales:

_____
_____
_____
_____

3. ¿Con qué frecuencia actualiza sus habilidades de enseñanza de inglés? Señale solo una opción.

Cada Mes
Cada Trimestre
Cada Semestre
Una vez al año
Otro, indique: _____

4. ¿Ha tomado algún examen que certifique su nivel de Inglés?

Si
No

5. Si su respuesta anterior es SI, indique cual:

TOEFL
FCE (Cambridge)
Otro, indique cuál: _____

6. ¿Qué nivel de Inglés tiene usted con relación al Marco Común Europeo de Referencia de los Idiomas (MCER)?

A2
B1
B2
C1
C2

No lo sé

C. Aspecto Enseñanza-Aprendizaje del idioma Inglés

1. De las siguientes opciones, ordene de acuerdo a su realidad sobre como habitualmente decide el contenido que usted enseña en las clases de Inglés (Señale con **1** la mas frecuente,… y **3** la menos frecuente).

Frecuencia (Números del 1 al 3)	**Opciones**
	Sigo un programa de estudio estructurado por mi mismo
	Sigo un programa de estudio estructurado por el coordinador de area de mi Institución
	Sigo un programa de estudio establecido en el texto de inglés que utilizo

2. ¿Qué material adicional utiliza para sus clases de inglés? Escoja las **tres** mas frecuentes.

Visuales (Fotos, Materiales impresos, Flashcards)
Videos
Audio
Computadoras
Materiales prácticos (Cartulinas, Lápices de colores)
Otros libros de inglés

3. ¿Con cuál de los siguientes enfoques de enseñanza de inglés como lengua extranjera están alineadas sus clases? Escoja las **tres** mas semejantes a sus clases.

Enfoque Gramatical
Enfoque Audio-Lingual (repeticiones de pronunciación y gramática)
Enfoque Cognitivo (estrategias cognitivas y metacognitivas, actividades y técnicas)
Enfoque Comunicativo
Enfoque Natural
Enfoque de Lectura
Ningún enfoque o metodología en particular
No lo sé

4. De los siguientes aspectos del lenguaje, indique la frecuencia de su implementación durante sus clases al enseñar inglés.

	Raramente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Expresión Oral	☐	☐	☐	☐
Comprensión auditiva	☐	☐	☐	☐
Vocabulario	☐	☐	☐	☐
Gramática	☐	☐	☐	☐
Pronunciación	☐	☐	☐	☐
Lectura	☐	☐	☐	☐
Producción escrita	☐	☐	☐	☐

5. De las siguientes actividades, indique la frecuencia de su implementación en sus clases de inglés como lengua extranjera para contribuir con el aprendizaje de sus estudiantes.

	Raramente	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
Ejercicios de gramática (actividades para estudiar reglas gramaticales)	☐	☐	☐	☐
Ejercicios de escuchar (audios, videos, etc)	☐	☐	☐	☐
Ejercicios de escritura	☐	☐	☐	☐
Aprendizaje colaborativo/ trabajos en grupo	☐	☐	☐	☐
Actividades manuales/ didácticas	☐	☐	☐	☐

6. Si tuviera la oportunidad de escoger, ¿En que año de educación general básica escogería para enseñar inglés? Señale solo uno.

8vo año
9no año
10mo año

Justifique su respuesta
_____
_____
_____

7. En su experiencia como docente, ¿En qué año de educación general básica cree usted que los estudiantes encuentran mayor dificultad para el aprendizaje del idioma inglés? Señale solo uno.

8vo año
9no año
10mo año

Justifique su respuesta
_____
_____
_____

8. De los siguientes factores académico-pedagógicos, indique el grado en que estos influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes de 8vo año de educación general básica, de acuerdo a la siguiente escala.

MA – Muy Alto
A – Alto
M – Medio
B – Bajo
MB – Muy Bajo

Aspectos Académicos-Pedagógicos	MB	B	M	A	MA
Mayor demanda académica por el incremento de asignaturas y horas clase.	☐	☐	☐	☐	☐
Contenido académico muy superior en comparación a los años de primaria *(y en muchos casos estudiantes no tuvieron Inglés durante los primeros años de la primaria, ya que el programa de inglés esta vigente desde 2017 en la región Costa).*	☐	☐	☐	☐	☐

Transición de un régimen mono-docente a pluri-docente *(primaria a secundaria).*	☐	☐	☐	☐	☐
Falta de un currículo de Inglés durante los primeros años de primaria (2do a 5to grado EGB) que facilite una base sólida de conocimientos del idioma.	☐	☐	☐	☐	☐
Transición de los alumnos a un nuevo ambiente académico como lo es una nueva institución más grande con más alumnos y más profesores.	☐	☐	☐	☐	☐
Incremento del número de estudiantes por curso *(clase mas generalizada, menos individualizada).*	☐	☐	☐	☐	☐
Falta de material académico y/o didáctico para suplir las necesidades y demandas del curso durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma.	☐	☐	☐	☐	☐

9. De los siguientes acciones de formación continua, indique el grado en que estaría dispuesto/a a asistir, de acuerdo a la siguiente escala.

MA – Muy Alto
A – Alto
M – Medio
B – Bajo
MB – Muy Bajo

	MB	B	M	A	MA
Capacitación en conocimientos lingüísticos del idioma Inglés.	☐	☐	☐	☐	☐
Capacitación sobre dirección de programas de preparación y orientación durante la transición de primaria a secundaria.	☐	☐	☐	☐	☐
Capacitación sobre estrategias metodológicas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.	☐	☐	☐	☐	☐

Fin

Muchas Gracias por su colaboración



Digitally signed by Israel Guillermo Bravo Bravo
DN: cn=Israel Guillermo Bravo Bravo, o, ou, email=israel.bravob@ug.edu.ec, c=EC
Date: 2020.03.11 23:07:24 -05'00'

Apéndice XIII. Entrevistas Grupos Focales – Profesores de Inglés

Entrevistas para Profesores de Inglés

Estimado(a) colega,

En el marco del proyecto de investigación del Doctorado en Educación en la especialidad de Desarrollo Curricular de la Universidad del Minho, los docentes de Inglés de esta institución educativa respondieron, en una primera fase, a una encuesta mediante la aplicación de un cuestionario cuyas respuestas se pretende profundizar con la realización de la siguiente entrevista. Después de el análisis de los resultados del cuestionario, esta segunda fase tiene el propósito de aclarar, analizar y profundizar los resultados obtenidos. Teniendo como objetivos generales:

- Identificar las principales diferencias académico/pedagógicas de la escuela primaria y secundaria.
- Conocer y analizar el efecto de la falta del currículo de Inglés durante los primeros años de primaria (2do a 5to grado EGB) hasta su implementación en el 2017 en la región Costa.
- Identificar y analizar los factores que influyen en la transición de los estudiantes de 7mo a 8vo año de educación general básica.

En esta fase de la investigación, se espera obtener información relevante con la utilización de metodología cualitativa, como lo es la entrevista (grupos focales). Su propósito específico consiste en profundizar la información pertinente para la investigación a través de la opinión de los entrevistados, que permitan no sólo aclarar los resultados de la encuesta por cuestionario, sino también profundizar sobre el proceso de transición de primaria a secundaria, específicamente en la enseñanza del idioma Inglés.

La entrevista es semiestructurada, pues no tiene un formato rígido, y tendrá una duración aproximada de 50 minutos. Se requiere que sea grabada para posterior transcripción. Los datos recogidos en esta entrevista se utilizarán para efectos investigativos y no serán utilizados sin previo consentimiento. Se garantizará la confidencialidad de la información mediante el uso de códigos por nombres.

Los resultados de la investigación serán divulgados a todos los docentes participantes por los medios que la Dirección de la Unidad Educativa considere más adecuados.

Guayaquil, 17 de Enero de 2020.

Investigador



_____

Israel Bravo Bravo

Guión de la Entrevista

Tema:

El estudio de caso de los estudiantes de inglés en la transición de la escuela primaria a la secundaria en Ecuador.

Entrevistados:

Los profesores de inglés de la Institución Educativa “Vicente Rocafuerte” que actualmente laboran y dictan clases de inglés en los diferentes años de educación general básica y bachillerato. Incluidos los docentes de la jornada matutina y vespertina.

Estrategia:

Entrevista semiestructurada.

Objetivos Generales:

- Identificar las principales diferencias académico/pedagógicas de la escuela primaria y secundaria
- Conocer y analizar el efecto de la falta del currículo de Inglés durante los primeros años de primaria (2do a 5to grado EGB) hasta su implementación en el 2017 en la región Costa
- Identificar y analizar los factores que influyen en la transición de los estudiantes de 7mo a 8vo año de educación general básica.

Sección I – Caracterización

Código de la entrevista **PRO 001 – PRO**

Fecha de la entrevista _____

Número de docentes de Inglés _____

Sección II – Temario de Preguntas

1. Varias investigaciones han demostrado que el rendimiento académico de los estudiantes disminuye significativamente en los años de la secundaria. ¿Cuáles cree que son los motivos o factores principales para este acontecimiento?

2. ¿Cuáles cree que son los mayores miedos de los estudiantes que ingresan a la secundaria (8vo año de EGB)?

3. *Brainstorming* - En su experiencia como docente de primaria y secundaria, indique cuales son las diferencias más significativas entre la escuela primaria y la escuela secundaria.

4. En toda su experiencia como docente en esta y otras instituciones educativas, ¿los nuevos estudiantes de secundaria **reciben** algún programa de preparación (curso, taller, charlas, recorridos grupales, etc) al inicio del año lectivo que ayude a su acoplamiento en la institución?

   Si su respuesta es SI, indique las actividades y/o programas que se realizan.

   Si su respuesta es NO, indique que actividades cree usted que se debería implementar para el acoplamiento de los estudiantes a la institución.

5. Si tuviera la oportunidad de hablar con un grupo de estudiantes que están por terminar la primaria (7mo año de EGB) ¿Qué recomendaciones le daría para su ingreso a la secundaria?

6. *Brainstorming* - Indique las diferencias más significativas de un profesor de inglés de la **primaria** y un profesor de inglés en la **secundaria**.

7. Por más de 70 años*, la política educativa en el Ecuador no había implementado un Currículo de Inglés mandatorio en la primaria hasta el 2017 en la región Costa. ¿Cuáles cree usted que son las implicaciones pedagógicas que esto conlleva a los profesores de inglés de 8vo año de EGB?

8. Como docente de inglés del 8vo año de EGB, ¿Qué dificultades lingüísticas del idioma Inglés presentan los estudiantes durante el año lectivo?

9. Debido a que los nuevos estudiantes de 8vo año no tuvieron una secuencia en el aprendizaje del idioma Inglés en la primaria, el nuevo contenido curricular de Inglés para la secundaria puede ser muy exigente para la mayoría de ellos. ¿Qué recursos, actividades, o adaptaciones aplica en la clase para nivelar a los estudiantes que presentan estas dificultades?

10. ¿Hay algún aspecto que desee mencionar sobre la transición de primaria a secundaria, o sobre la enseñanza del inglés en el 8vo año de EGB que no se ha abordado en esta entrevista?

Apéndice XIV. Entrevistas Grupos Focales – Estudiantes de octavo año de Educación General Básica (EGB)

Entrevistas para Estudiantes de 8vo año de EGB

Estimado(a) estudiante,

Este estudio ayudará a aprender más acerca de la transición del nivel primario a secundario, es decir de 7mo año a 8vo año, ya que estudiantes de 8vo año y profesores de inglés enfrentan el desafío de alcanzar un nivel A1.1 de dominio del idioma inglés. Tu participación es importante en este estudio porque actualmente estás en 8vo año y eres nuevo en la institución educativa, y probablemente la enseñanza del inglés en 7mo fue diferente a la enseñanza de inglés en 8vo año. El objetivo de esta entrevista es:

- Profundizar sobre los factores que influyen en la transición de los estudiantes de 7mo a 8vo año de educación general básica.

Además, en esta fase de la investigación, se espera profundizar la información sobre el proceso de transición de primaria a secundaria, específicamente en la enseñanza del idioma Inglés.

La entrevista tendrá una duración aproximada de 45 minutos. Se requiere que sea grabada para posterior transcripción. Se garantizará la confidencialidad de la información de los datos recogidos en esta entrevista mediante el uso de códigos por nombres.

Guayaquil, 21 de Enero de 2020.

Investigador



_____

Israel Bravo Bravo

Guión de la Entrevista

Tema:

El estudio de caso de los estudiantes de Inglés en la transición de la escuela primaria a la secundaria en Ecuador.

Entrevistados:

De 14 a 16 estudiantes de 8vo año de EGB de la Institución Educativa "Vicente Rocafuerte" que fueron seleccionados aleatoriamente para formar 2 grupos focales.

Estrategia:

Entrevista semiestructurada.

Objetivos Generales:

- Identificar las principales diferencias académico/pedagógicas de la escuela primaria y secundaria
- Conocer y analizar el efecto de la falta del currículo de Inglés en la primaria.
- Profundizar sobre los factores que influyen en la transición de los estudiantes de 7mo a 8vo año de educación general básica.

Sección I – Caracterización

Código de la entrevista **ES 001 – ES _____**

Fecha de la entrevista 21 de Enero de 2020

Número de estudiantes _____

Sección II – Temario de Preguntas

1. Cuando empezaste el 8vo año en esta Institución Educativa, ¿Cuáles eran tus mayores miedos al saber que era una nueva escuela con mas profesores y estudiantes? ¿Tenías algún temor en relación a la clase de Inglés?

2. *Brainstorming* - Menciona cuales son las diferencias que hasta ahora has podido reconocer entre tu escuela de primaria (7mo año) y tu colegio actual.

3. En los últimos 3 años de primaria (5to, 6to y 7mo de EGB) ¿Recuerdas tus clases de inglés? Menciona las actividades que mas disfrutabas en la clase.

4. En los últimos 3 años de primaria (5to, 6to y 7mo de EGB) ¿Recuerdas tus clases de inglés? Menciona las actividades que menos disfrutabas en la clase.

5. En tu actual clase de inglés de 8vo año de EGB ¿Qué actividades son las que mas disfrutas realizar?

6. En tu actual clase de inglés de 8vo año de EGB ¿Qué actividades son las que menos disfrutas realizar?

7. Si tuvieras la oportunidad de hablar con un estudiante que esta por terminar la primaria (7mo año de EGB) ¿Qué consejos le darías para su ingreso a este nuevo colegio?

8. Tus clases de Inglés en 7mo año, ¿Eran muy iguales o muy diferentes con tus clases de Inglés en 8vo año? Trata de explicar en que aspectos eran iguales o diferentes.

9. A continuación tienen una lista preocupaciones, retos, miedos, y cosas las cuales los estudiantes se encuentran durante la transición a la secundaria.

- Tienes 1 marcador color rojo. Pinta 4 (cuatro) ítems que creas que son mas difíciles de adaptarse y que les preocupa mas a los estudiantes nuevos en 8vo año. Luego escoge un ítem, y explica con mas detalle la razón por la cual crees que se tiene mas dificultad con esa situación.
- Tienes 1 marcador color verde. Pinta 4 (cuatro) ítems que creas que son mas fáciles de adaptarse y que no son tan preocupantes para los estudiantes nuevos en 8vo año. Luego escoge un ítem, y explica con mas detalle la razón por la cual crees que es mas fácil enfrentar esa situación.

CODIGO ENTREVISTADO: _____

Jóvenes que intentan convencer a los estudiantes para que hagan cosas que no quieren

Ver al psicólogo para que les ayude con una inquietud

Hacer nuevos amigos

Acostumbrarse a tener maestros diferentes

Perderse por el colegio

Durante el recreo… quedarse solo

Tener demasiada tarea para la casa

Ser molestado por estudiantes mayores

No ver a los amigos de la escuela primaria

Aprender las nuevas reglas y procedimientos del colegio

Manejo de rumores y chismes

Niños que se burlan

Los profesores esperan demasiado de mí

Tener materias más difícil de estudiar