



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 19 de Enero de 2018

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

Los suscritos:

Ricardo Adolfo Escobar Rios, con C.C. No. 1075258530,

Enzon Oswaldo Brand Candela, con C.C. No. 1075252407,

autores del proyecto de grado titulado *Diseño, aplicación y evaluación de una guía-taller para la asignatura de ciencias sociales en inglés de una institución educativa privada de la ciudad de Neiva*, presentado y aprobado en el año 2018 como requisito para optar al título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Extranjera – Inglés;

Autorizamos al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

Vigilada Mineducación



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores” , los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE: ENZON OSWALDO BRAND CANDELA

Firma:

EL AUTOR/ESTUDIANTE: RICARDO ADOLFO ESCOBAR RIOS

Firma:



CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Diseño, aplicación y evaluación de una guía-taller para la asignatura de ciencias sociales en inglés de una institución educativa privada de la ciudad de Neiva

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Escobar Rios	Ricardo Adolfo
Brand Candela	Enzon Oswaldo

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Muñoz Hernández	Carlos Alcides

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Extranjera - Inglés

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Extranjera - Inglés

CIUDAD: Neiva **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2018 **NÚMERO** **DE**
PÁGINAS: 142

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general X
Grabados___ Láminas___ Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___
Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros X



SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: Ninguno

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

1. Diseño
2. Guías
3. Inglés
4. Ciencias Sociales
5. Aprendizaje Integrado

Inglés

1. Design
2. Guides
3. English
4. Social Sciences
5. Integrated learning

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El proyecto tuvo por objetivo diseñar, aplicar y evaluar una guía taller para la asignatura de Ciencias Sociales en inglés para el grado quinto de una institución educativa privada de la ciudad de Neiva; mediante un enfoque cualitativo y un diseño de Investigación Acción Participativa que observó la metodología Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras -AICLE-, e involucró una muestra intencional de 16 estudiantes entre 10 y 11 años, las técnicas de recolección de datos fueron encuesta, observación y lista de chequeo.

Los resultados oscilan de planeación a implementación y evaluación, ya que durante el primer diseño se hizo un reconocimiento de las necesidades e intereses de los estudiantes para una implementación y evaluación que a su vez contó con nuevas sugerencias para nutrir las subsecuentes dos guías. De este modo se alcanzó una participación que fue en progreso de 75 por ciento a 88 por ciento entre la primera y segunda guía para llegar a una tercera con el 100 por ciento de participación y aceptación para sus materiales, recursos y gestión del educador.



Palabras clave: Diseño, guías, inglés, ciencias sociales y aprendizaje integrado.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The project aimed to design, apply and evaluate a workshop guide for the subject of Social Sciences in English of the fifth grade of a private educational institution of the city of Neiva; through a qualitative approach and a participatory action research design that observed the methodology of Content and Language Integrated Learning-CLIL-, and involved an intentional sample of 16 students between 10 and 11 years old, the techniques of data collection were the survey, observation and checklist.

The results range from planning to implementation and evaluation, since during the first design a recognition was made of the needs analysis and interests of the students for an implementation and evaluation that in turn had new suggestions to feed the subsequent two guides. In this way, a participation was achieved that was in progress from 75 percent to 88 percent among the first and the second guide to reach the third with 100 percent of participation and acceptance for the materials implemented in this research translated into resources, and pedagogic management of the educator.

Keywords: Design, guides, English, social sciences and integrated learning.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Jurado: Lilian Cecilia Zambrano C.

Nombre Jurado: Marco Tulio Artunduaga C.

Firma:

Firma:

DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA GUÍA-TALLER PARA LA
ASIGNATURA DE CIENCIAS SOCIALES EN INGLÉS DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PRIVADA DE LA CIUDAD DE NEIVA

ENZON OSWALDO BRAND CANDELA
RICARDO ADOLFO ESCOBAR RÍOS

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
HUMANIDADES, LENGUA EXTRANJERA - INGLÉS

NEIVA

2018

DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA GUÍA-TALLER PARA LA
ASIGNATURA DE CIENCIAS SOCIALES EN INGLÉS DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PRIVADA DE LA CIUDAD DE NEIVA

ENZON OSWALDO BRAND CANDELA
RICARDO ADOLFO ESCOBAR RÍOS

Asesor
CARLOS ALCIDES MUÑOZ HERNÁNDEZ
PhD
Foreign Languages and Literatures

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Licenciado en
Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Extranjera Inglés

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
HUMANIDADES, LENGUA EXTRANJERA - INGLÉS
NEIVA

2018

Nota de Aceptación

Firma del presidente del jurado

Jurado

Jurado

Neiva, Enero de 2018

Resumen

El proyecto tuvo por objetivo diseñar, aplicar y evaluar una guía taller para la asignatura de Ciencias Sociales en inglés para el grado quinto de una institución educativa privada de la ciudad de Neiva; mediante un enfoque cualitativo y un diseño de Investigación Acción Participativa que observó la metodología Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras -AICLE-, e involucró una muestra intencional de 16 estudiantes entre 10 y 11 años, las técnicas de recolección de datos fueron encuesta, observación y lista de chequeo.

Los resultados oscilan de planeación a implementación y evaluación, ya que durante el primer diseño se hizo un reconocimiento de las necesidades e intereses de los estudiantes para una implementación y evaluación que a su vez contó con nuevas sugerencias para nutrir las subsecuentes dos guías. De este modo se alcanzó una participación que fue en progreso de 75 por ciento a 88 por ciento entre la primera y segunda guía para llegar a una tercera con el 100 por ciento de participación y aceptación para sus materiales, recursos y gestión del educador.

Palabras clave: Diseño, guías, inglés, ciencias sociales y aprendizaje integrado.

Abstract

The project aimed to design, apply and evaluate a workshop guide for the subject of Social Sciences in English of the fifth grade of a private educational institution of the city of Neiva; through a qualitative approach and a participatory action research design that observed the methodology of Content and Language Integrated Learning-**CLIL**-, and involved an intentional sample of 16 students between 10 and 11 years old, the techniques of data collection were the survey, observation and checklist.

The results range from planning to implementation and evaluation, since during the first design a recognition was made of the needs analysis and interests of the students for an implementation and evaluation that in turn had new suggestions to feed the subsequent two guides. In this way, a participation was achieved that was in progress from 75 percent to 88 percent among the first and the second guide to reach the third with 100 percent of participation and acceptance for the materials implemented in this research translated into resources, and pedagogic management of the educator.

Keywords: Design, guides, English, social sciences and integrated learning.

CONTENIDO

	Pág.
CAPÍTULO I.....	4
ACERCAMIENTO AL ESTADO ACTUAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN IDIOMA INGLÉS PARA ESTUDIANTES DE HABLA CASTELLANA.....	4
1.1 Justificación.....	5
1.2 Descripción del problema	7
1.3 Pregunta investigativa	9
1.4 Objetivos	9
1.4.1 Objetivo general	9
1.4.2 Objetivos específicos	10
1.5 Marco referencial	10
1.5.1 Estado del arte	10
1.5.1.1 Ámbito internacional.....	11
1.5.1.2 Ámbito nacional.....	12
1.5.1.3 Ámbito local.....	14
1.5.2 Marco teórico	15
1.5.2.1 Task-Based-Instruction (TBI).....	16
1.5.2.2 Content-Based Instruction (CBI)	21
1.5.2.3 Estrategias didácticas para la enseñanza del inglés.....	27
1.5.2.3.1 <i>El aprendizaje significativo</i>	27
1.5.2.3.2 <i>Taller</i>	28
1.5.2.3.3 <i>Incorporación de las tecnologías de la informática y la comunicación -TIC-</i>	29

1.5.2.4 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Leguas Extranjeras o por sus siglas - AICLE-.....	30
CAPITULO II	36
METODOLOGÍA	36
2.1. Enfoque y tipo de estudio.....	36
2.3 Población y muestra	40
2.4 Técnicas e instrumentos para recolección de información	41
2.7 Consideraciones éticas	45
CAPÍTULO III	46
RESULTADOS, DESDE PROCESO DE DIAGNÓSTICO Y PRUEBA PILOTO A LA GUÍA HASTA SU IMPLEMENTACIÓN E IMPACTO.....	46
3.1 Fase de planeación	46
3.2 Implementación.....	55
3.3 Valoración de la guía a través de los resultados de su aplicación.....	64
CAPÍTULO IV	75
DISCUSIÓN	75
CONCLUSIONES	86
SUGERENCIAS	88
REFERENCIAS	89
APÉNDICES	94

LISTADO DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Principios de la educación por contenidos (Ministerio Educación Nacional, 2006)	26
Tabla 2. Desarrollo del proceso investigativo.....	44
Tabla 3. Observación temas que gustan en Ciencias Sociales	50
Tabla 4. Resultados prueba piloto.....	52
Tabla 5. Observaciones a estudiantes durante aplicación de las guías	60
Tabla 6. Observaciones a profesor durante aplicación de las guías.....	63

LISTADO DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 2. Uso del vocabulario y gramática en producción escrita.....	66
Gráfica 3. Participación en clase.....	67
Gráfica 4. Uso de vocabulario en exposición.....	67
Gráfica 5. Comprensión sobre la temática abordada	68
Gráfica 6. Comprensión de lo descrito en lugares y acciones.....	69
Gráfica 7. Comprensión información de compañeros y profesor	69
Gráfica 8. Conversación simple en inglés sobre lo abordado	70
Gráfica 9. Preguntas y respuesta sobre lo abordado	71
Gráfica 10. Otras oportunidades para usar lo aprendido.....	71
Gráfica 11. Comprensión del 50 por ciento de instrucciones para comprensión lectora	72

INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos vividos durante las últimas décadas han generado cambios socioculturales, los cuales han llegado a afectar la forma en la que se interactúa en los distintos ámbitos de la cotidianidad. Herramientas como el internet, motivaron la apertura de una puerta hacia una infinidad de conocimientos que transitan en una delgada línea entre aquello que pudiere ser verosímil y lo que no lo es, es así como las nuevas generaciones sienten tener el mundo tan solo a un click de distancia.

Esta nueva dinámica tecnológica propició un cambio trascendental en la manera de visionar y vivenciar el globo terráqueo, ya que permitió a las personas la formación de vínculos en un contexto más amplio, más cosmopolita, lo que a su vez favoreció múltiples y fuertes intercambios tanto de índole económicos como sociales, pero, ante todo culturales.

Ante este distinto contexto, las naciones comenzaron a preocuparse por preparar ciudadanos propicios para esta nueva realidad, aquellos que aspirarían a ser llamados ciudadanos del mundo. Es por esto que, en Colombia se vio surgir el interés por introducir la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras dentro de los currículos escolares, con el fin de permitir un desarrollo socio-cultural y profesional que posibilite además una mejor y mayor competencia en el mercado.

La consecuencia resultante fue una necesidad académica, que estuviese a la altura de lo que demandaba el escenario nacional y global, por ello se crea en el país por parte del Ministerio de Educación (2004), el Plan Nacional de Bilingüismo posteriormente

conocido como Proyecto de Fortalecimiento de Competencias en Lengua Extranjera (2012).

Es precisamente, derivado de estos procesos de educación enfocada hacia el bilingüismo y promovido desde el gobierno nacional en respuesta a las exigencias propias de la comunidad global contemporánea, que diferentes instituciones en el territorio nacional tomaron la decisión de implementar dentro de su malla curricular la enseñanza integrada de contenido y lengua en inglés.

Consecuentemente, lo que ocurre es un emergente requerimiento de los distintos planteles educativos que llevó a los docentes con preparación enfocada a la enseñanza del inglés como idioma extranjero, a observar la necesidad de capacitarse en distintas áreas del conocimiento para poder enseñar y abordar contenidos académicos tales como: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Artes y Literatura.

De ahí que el presente proyecto investigativo fuese realizado con el objetivo de diseñar, aplicar y evaluar una guía taller cuyos aportes de tipo metodológico están centrados en la enseñanza integrada de contenido y lengua de la asignatura de Ciencias Sociales en inglés dirigido al quinto grado de primaria, en una institución educativa de carácter privado de la ciudad de Neiva.

En síntesis, el contenido que se ofrece a continuación es el proceso para el desarrollo de una guía-taller en idioma inglés dirigida a la enseñanza de las Ciencias Sociales de quinto grado, cuyo contenido trae una descripción de la realidad y sus necesidades, el reconocimiento teórico de lo que es la metodología para este tipo de enseñanza en el inglés, la metodología para el desarrollo investigativo producto que tiene como punto de partida una actividad diagnóstica, la estructuración inicial de la guía con su prueba

piloto y la consolidación de la guía como resultado junto a lo arrojado con su aplicación, orientaciones para la ejecución de este trabajo y todo un conjunto informativo que se desglosa al interior de este texto.

CAPÍTULO I.

ACERCAMIENTO AL ESTADO ACTUAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN IDIOMA INGLÉS PARA ESTUDIANTES DE HABLA CASTELLANA

El bilingüismo es una realidad educativa que no es otra cosa que dar respuesta a las necesidades contemporáneas de la sociedad y en beneficio lógicamente de los ciudadanos, que se puede brindar desde el momento en que se ingresa a los escenarios educativos; pero, ello no significa que sea una situación sin requerimientos de mejoras y sobre este aspecto que está dirigida la gestión de estudio aquí consignada, que para este capítulo ofrece lo referente a las razones que justifican su realización, la descripción de la problemática abordada con los objetivos trazados en pos de su atención y todo lo concernientes a los hallazgos informativos que se organizan entre antecedentes y datos teóricos.

Así, en síntesis lo que se describe en este capítulo es el conjunto textual apropiado para la comprensión de lo que es el proyecto investigativo, con el fin de facilitar la aprehensión del hilo lógico que fue el norte para la ejecución del presente esfuerzo investigativo que tiene por meta final presentar una guía educativa como herramienta pedagógica en los entornos escolares bilingües durante las clases de ciencias sociales, con la metodología más apta en aras de formar un conocimiento simultáneo de contenidos y de habla inglesa.

1.1 Justificación

Esta investigación tiene como su principal soporte de importancia la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en donde se establece que la enseñanza de al menos una lengua extranjera es necesaria en la educación en Colombia. De hecho, a partir de esta ley, la gran mayoría de las instituciones educativas implementaron la enseñanza del inglés como lengua extranjera, misma que aquí se enmarca en la básica primaria.

Además, la educación, en su labor de dar respuesta a las exigencias del momento histórico ha concentrado su mirada en la importancia social, cultural y comercial que se produce a través de los cambios generados por la globalización. La preponderancia de este fenómeno es una invitación a no perder ese compás de marcha so pena de conocer las desventajas del rezago, aspecto en cuyo caso el dominio de una lengua extranjera como el inglés cobra otra dimensión.

En este sentido es de señalar que dentro de la institución educativa relacionada hace falta material para el aprendizaje integrado de contenido y lengua de Ciencias Sociales en inglés, de ahí la relevancia de realizar un trabajo de investigación cuyo objetivo es diseñar, aplicar y evaluar una guía taller con fines académicos que satisfaga las necesidades y los intereses de los estudiantes de la institución educativa, no solo por cubrir una evidente necesidad, sino también para impulsar las competencias actuales.

Es de agregar que estar en carrera para la adquisición de competencias académicas capaces de estar a la altura del reto inherente a la globalización, implica centrarse en cuatro habilidades para el idioma extranjero escucha, lectura, habla y

escritura. En aras de dar un mayor impacto al alcance de estas cuatro habilidades se hizo una selección temática principalmente atendiendo dos aspectos de relevancia, la motivación y las necesidades del estudiantado en la institución, consideración que en este caso mostró como selección lo referente a la geografía colombiana.

Ahora bien, es de anotar que el aporte derivado de este tipo de trabajo trae consigo impactos positivos compartidos entre la población estudiantil para elevar sus competencias y conocimientos en un aprendizaje significativo que derribe las barreras de inseguridad para comunicarse en inglés, así como con los profesores, quienes se beneficiarán ante la obtención de un material como apoyo en su enseñanza en el área de Ciencias Sociales debido a que su estructura y metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras) será un soporte que le traerá grandes contribuciones al desarrollo y diseño de la clase.

La institución educativa, por su parte, recibe un valor agregado a sus planes de mejora continua en cuanto a la calidad educativa, ya que fortalece en sus estudiantes las habilidades comunicativas en idioma extranjero, en este caso el inglés, más allá de los aprendizajes curriculares tradicionales, al proveer un ejercicio cuya dinámica se asemeja más al hallarse inmerso en un contexto social de habla inglesa.

En cuanto a la parte disciplinar, es importante poder nutrir este campo, representado por la enseñanza del inglés, con experiencias de esta índole en la medida que no es una actividad recurrente que se encuentre registrada en los haberes investigativos, algo que se puede establecer en el apartado donde se aborda el estado del arte en relación con el presente objeto de estudio.

Los aportes derivados de este tipo de actividades igualmente han de ser útiles a otras áreas del conocimiento, tal como aplica para la pedagogía y la didáctica, en la medida que es ubicar el escenario educativo y convertirlo en un entorno netamente extranjero para viabilizar la flexibilidad y la ampliación en la construcción de comunicación en un idioma ajeno al nativo para los estudiantes.

Así, la preponderancia que yace en el desarrollo investigativo aquí propuesto se puede sintetizar en una materialización de los preceptos normativos que rigen la educación en Colombia en cuanto al aprendizaje del idioma extranjero -inglés-, auscultar las posibilidades que reposan en este tipo de prácticas pedagógicas y los beneficios que se derivan de ellas con un impacto que aglutina el desarrollo de las competencias para la población estudiantil, al igual que la ampliación del trabajo y conocimiento sobre el tema para el profesorado, el incremento de la calidad educativa que ofrece la institución en su afán de mejorar, los campos académicos afines con este propósito para enriquecer sus constructos teóricos en relación con la temática y finalmente la sociedad misma a través de la formación de ciudadanos hábiles para afrontar las exigencias del mundo global contemporáneo.

1.2 Descripción del problema

Conscientes del rol que como ciudadanos del mundo desempeñarán sus alumnos y en busca siempre de una mejora continua de calidad, la institución educativa en la cual se desarrolló este trabajo de investigación inició un proyecto de bilingüismo hacia el año

2004, impulsando paulatinamente áreas del conocimiento en un segundo idioma más específicamente inglés. Es así como para el año 2016 la institución decide implementar el área de Ciencias Sociales en inglés desde el grado primero hasta el grado octavo. A pesar de que el área de las ciencias sociales de forma universal cuenta con gran contenido de trabajo y material para desarrollar excelentes prácticas pedagógicas, dentro de la malla curricular se decide enseñar e impulsar un sentido de patriotismo por lo cual dentro del contenido temático aparecen Colombia y su geografía.

Debido a que la enseñanza de contenidos de las Ciencias Sociales en inglés no ha tenido una larga trayectoria en Colombia, existe una manifiesta escasez de material de apoyo para la ejecución de este tipo de enseñanza, lo cual les genera dificultades a los profesores que se desempeñan en esta área del conocimiento para la instrucción y la entrega de resultados de aprendizaje.

Este vacío en el campo de la educación que asume el bilingüismo adolece incluso de estudios investigativos abundantes que provean información y orientaciones claras para construir los contenidos y sus apoyos necesarios; realidad en la cual se encuentra inmersa no solo el territorio nacional, sino también el local y en particular la institución educativa que es el escenario protagónico para el presente trabajo investigativo.

La institución educativa, a su vez, no registra esfuerzos programáticos de análisis sobre sus condiciones propias para subsanar la falencia previamente señalada, punto de partida para la labor que se busca mediante el estudio aquí contemplado, de ahí que se realizó un análisis de necesidades al equipo docente de los grados primero a quinto de primaria. Adicional a lo previamente expuesto, se aúna la experiencia de un año y medio

como observadores y educadores de clases asignados al área de Ciencias Sociales en inglés, para la identificación plena de las necesidades ajustadas a esta comunidad.

Esta inquietud ha sido una situación de seguimiento a las acciones de la institución y de la producción de conocimiento nacional, durante un periodo de tiempo signado por la búsqueda y recopilación de información relacionada con el tema, ejercicio sobre el cual se concluye que el material existente para la enseñanza de la geografía del país persiste en su calificativo de escaso y lo que aparece en sus contenidos no cumple con la intencionalidad de la metodología AICLE. Por esta razón, se vislumbró la necesidad de desarrollar esta investigación para plantear una guía taller para la enseñanza de la geografía de Colombia en el grado quinto de una institución de carácter privado de la ciudad de Neiva.

1.3 Pregunta investigativa

¿Cómo diseñar, aplicar y evaluar una guía taller para la asignatura de Ciencias Sociales en inglés a estudiantes del grado quinto de una institución educativa privada de la ciudad de Neiva?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Diseñar, aplicar y evaluar una guía taller para la asignatura de Ciencias Sociales en inglés del grado quinto de una institución educativa privada de la ciudad de Neiva.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar las necesidades formativas de los estudiantes en el área de Ciencias Sociales con el fin de estructurar materiales que se adapten a la enseñanza de la misma.
- Fundamentar teóricamente desde AICLE, las etapas de desarrollo cognoscitivo de la guía-taller.
- Analizar el impacto de una guía taller para el aprendizaje de Ciencias Sociales del grado quinto de una institución educativa de carácter privado de la ciudad de Neiva siguiendo el modelo AICLE.

1.5 Marco referencial

En esta sección se ofrece información en dos aspectos de alta importancia para el desarrollo de la investigación. La primera parte contiene lo referente al estado del arte, mientras que en una segunda parte se describe el marco teórico.

1.5.1 Estado del arte

La búsqueda de los aportes investigativos relevantes sobre la construcción de guías educativas para la enseñanza de asignaturas en el territorio nacional, pero en idioma extranjero, son presentados en este espacio a observar en un orden que va desde el ámbito internacional a lo nacional, para luego añadir lo concerniente a la información ubicada en el contexto local.

1.5.1.1 Ámbito internacional

En España, se encuentra la investigación titulada “La educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE”, de Ramos y Ruiz (2011).

Se trata de una propuesta cuyo objetivo es describir una propuesta didáctica para la enseñanza del inglés a través de la Educación Física en colegios bilingües inglés-español de primaria, que se construye con base en una metodología de revisión documental, sobre las experiencias existentes en la nación española en el campo de la educación física.

La propuesta está organizada en torno al movimiento y la resolución de situaciones problema, como una forma de llevar el aprendizaje y uso del inglés en situaciones de la vida práctica, concluyen los autores que el modelo es adaptable y extensible a otras áreas de estudio, en especial porque está diseñada para elevar la efectividad de este tipo de enseñanza en el aula en centros escolares bilingües, por su base de realismo con un incremento de la participación para mejorar el manejo lingüístico paralelo a la formación de conocimiento académico y por sus beneficios hacia el desarrollo del pensamiento complejo del estudiante.

El siguiente antecedente internacional es en Quito un trabajo de Guzmán y Achiña (2015), “Diseño y elaboración de material didáctico en Kichwa para el aprendizaje de la asignatura de ciencias sociales del cuarto y séptimo año de educación general básica, en la escuela Liliana Rojas Miranda”, con objetivos interculturales bilingües y una metodología descriptiva, centrada en el conocimiento de las necesidades de los

hablantes del idioma Kichwa propio de los países andinos heredado de los pueblos nativos ancestrales de esa región.

La lengua Kichwa posee una alta vigencia en el país ecuatoriano y su labor de enseñanza es ardua en razón a que requiere de entrega para poner en práctica la democracia y lo participativo en función de estos pobladores ancestrales. La guía diseñada guarda coherencia con las disposiciones del Ministerio de Educación y Culturas de la nación ecuatoriana para el área de ciencias sociales y específicamente sobre organizaciones sociales y regiones naturales del Ecuador, de tal manera que los estudiantes en su proceso educativo tengan la oportunidad de entender mejor los contenidos temáticos enunciados, pero en su idioma materno en medio de una mayor interacción entre los materiales y los estudiantes.

1.5.1.2 Ámbito nacional

En el caso de los trabajos investigativos en entorno nacional se halló dentro de la ciudad de Bogotá el trabajo de Zarazo y Velázquez (2012), “Diseño de una propuesta de guía de aprendizaje para el primer grado de educación básica primaria en la asignatura de ciencias sociales para el colegio CAFAM”, con el objetivo de crear una guía para las ciencias naturales en inglés, se diseñó con una metodología cualitativa con cinco categorías de análisis (Programa Nacional de Bilingüismo, Modelo Pedagógico Cafam, Guías de aprendizaje, CLIL -Content Language Integrated Learning-, y Preview, view, review), es un trabajo dirigido a estudiantes de variados estratos socioeconómicos pertenecientes a la institución educativa de CAFAM - Caja de Compensación Familiar-, para ello se eligen como participantes 40 estudiantes en su primer grado de educación

básica primaria con edades entre 6 y 7 años, los instrumentos aplicados en la fase diagnóstica fueron cuestionarios y entrevistas al personal docente y administrativo de la institución sin precisión de cuántos en el texto de la investigación, a ello se suma la revisión documental de material pre existente dentro de la institución, mientras que para la fase de aplicación se registra la técnica de observación a los estudiantes.

Los resultados del proceso dan cuenta de fallas por parte del equipo de docentes sobre la metodología CLIL. De otro lado, en lo que a la guía corresponde se evita utilizar la traducción como método de enseñanza, el uso de frases cortas con vocabulario adecuado a la edad de los estudiantes, así como diversificación en los contenidos y las valoraciones del ejercicio educativo. A lo anterior, se añade que, el diseño tuvo acogida por parte de las directivas de la institución educativa.

En segundo lugar, está un trabajo desarrollado por Dávila y Ramos (2013), titulado “Diseño de un taller modelo para la asignatura de ciencias sociales en francés de tercer grado de la Institución Educativa Integrada La Candelaria” en Bogotá, que tuvo por objetivo diseñar un taller de enseñanza en el área de Ciencias Sociales en idioma francés, con una metodología cualitativa que tuvo como participantes 27 estudiantes (niños y niñas) del curso 302 de la jornada mañana del colegio citado, un contexto en el cual se aplicaron entrevistas semi estructuradas, cuestionarios sobre análisis de necesidades y una rejilla de evaluación.

Los resultados en particular los diagnósticos permitieron construir un perfil ajustado a las especificidades de profesores y estudiantes para desde esa realidad y con apoyo del conjunto teórico existente idear talleres con actividades lúdico-pedagógicas pertinentes a ese contexto, afirmación validada por expertos en el tema, quienes a su

juicio observaron que los talleres ofrecían lo necesario para producir un aprendizaje real y sobre todo significativo, el cual es el más apropiado a los contenidos en lenguas extranjeras. El apoyo pedagógico representado en el diseño de talleres se convierte en herramientas de gran valía para los profesores en su labor diaria, para los estudiantes en su objetivo educativo y para la institución en su preocupación por brindar las condiciones idóneas en aras de favorecer la formación de conocimiento.

1.5.1.3 Ámbito local

En la ciudad de Neiva, se tiene un estudio monográfico denominado “Diseño y aplicación de material en inglés para el desarrollo de las ciencias naturales, específicamente con lo relacionado a la física en el grado tercero de básica primaria”, llevado a cabo por Padilla (2005), cuyo objetivo se centró en diseñar y aplicar materiales que permitieran el desarrollo de las ciencias naturales, específicamente en lo relacionado a la física, con un nivel de inglés accesible para los estudiantes de grado tercero de básica primaria y ligado a los estándares básicos de competencias exigidos por el Ministerio de Educación Nacional, mediante una metodología descriptiva que parte de un diagnóstico sobre las habilidades de los estudiantes con una jerarquización de fortalezas y debilidades, base para la formulación de la propuesta.

La aplicación de la propuesta alcanzó una vinculación positiva de la población estudiantil considerada como destinatarios, les generó atracción reflejada en la atención alcanzada por estos durante el desarrollo de la clase, lo cual dio lugar a un abundante intercambio de ideas y la consecución de conocimiento, en buena medida el impacto positivo estuvo relacionado con una guía respuesta a las características específicas de los

estudiantes, esto último situación clave para el éxito de objetivos de aprendizaje en lengua extranjera.

El anterior material investigativo hallado posee elevada afinidad con el objeto de estudio que se persigue en este estudio investigativo; toda vez que se ocupan de producir material de apoyo educativo para la población estudiantil en ambientes escolares bilingües. Hay estudios dirigidos hacia varias asignaturas y en idiomas como el inglés, francés y kichwa, con base en metodologías que van desde el enfoque cualitativo y lo descriptivo, que se diferencian del método de la investigación acción participativa aquí optado, en tanto que como similitud con todos ellos está el tomar como punto de inicio procesos diagnósticos para conocer en profundidad los contextos protagónicos y dar respuesta coherente a esas dinámicas particulares con la formulación de sus ayudas pedagógicas para la enseñanza.

1.5.2 Marco teórico

En el mundo actual, la necesidad de aprender una segunda lengua es una realidad creciente, efecto de los cambios científicos y tecnológicos, con irradiación a lo social y cultural, materializados en lo que se denomina globalización; por tal motivo, se ha comenzado a implementar una segunda lengua para la adquisición de nuevos conocimientos en áreas de estudios sociales, matemáticos y de ciencias naturales, tema del cual se ocupa este trabajo y hacia donde se enfoca el marco teórico.

Así, el presente marco teórico contiene cinco apartados. Se inicia con el modelo de aprendizaje “Instrucción Basada en el Contenido” en lo concerniente a su creación, las características y ciclos o etapas que comprende.

De ahí, se continua con el modelo de enseñanza y aprendizaje “Aprendizaje Basado en Tareas”, definiciones, evolución histórica, características y principios que lo componen. En el tercero, se presentan estrategias didácticas como el identificar qué es el aprendizaje significativo y el concepto de taller. En el cuarto apartado, se aborda lo relacionado al modelo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras) en torno a su nacimiento, definición, sus propósitos, contenidos, materiales, habilidades y estrategias a desarrollar; el marco de las 4Cs de Coyle y los principios sobre los cuales se fundamentan. Finalmente, se agrega lo concerniente al diseño de material didáctico.

1.5.2.1 Task-Based-Instruction (TBI)

Para Richards y Nunan (2010), cuando se trabaja con las tareas como eje principal en la realización de planeación por parte de un educador al igual que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma ante el estudiantado, en este caso inglés, se trata de un modelo instructivo basado en tareas (TBI). Agregan que posee un desarrollo lógico en su ejecución comunicativa, debido a que asume varios principios manejados en la década de los ochentas y propios de la enseñanza comunicativa del inglés, mismas que se listan así:

1. Actividades que involucren la comunicación real, son esenciales para el aprendizaje del idioma.
2. Ejercicios que sean significativas para el estudiante, ayudan al proceso de aprendizaje.
3. Propuestas en las que lenguaje es utilizado para desarrollar tareas significativas, promueven el aprendizaje real del idioma.

En otras palabras, lo notorio es cómo las tareas se convierten en una propuesta donde ellas son la herramienta útil a la pedagogía ocupada del aprendizaje de una lengua extranjera; además, las tareas aplicadas de idéntica forma llevan su aprovechamiento más allá del campo pedagógico del inglés en ambientes de lengua castellana y se pueden incorporar en otras áreas del conocimiento, en especial debido a que la tarea:

1. Es una actividad orientada por una meta de aprendizaje en la cual los estudiantes elaboran un producto real y auténtico.
2. Se plantea como actividades que tienen “significado para los estudiantes” como su enfoque central.
3. Buscan lograr uno o varios objetivos específicos que deben ser alcanzados en un tiempo determinado.

De otro lado es necesario anexar lo concerniente al logro de resultados. Sobre este particular, Richards y Nunan (2010) indican lo preponderante de involucrar diferentes variables entre las cuales destacan el compromiso del estudiante para elaborar la tarea, acción que facilita y activa el proceso de aprehensión mediado por espacios que le posibilitan articular los saberes previos con los conocimientos nuevos, una renegociación de significados que le pueden naturalizar dichas habilidades con fines tanto académicos como metacognitivos para concretar los objetivos trazados sobre la adquisición fluida del inglés.

De acuerdo con Richards y Nunan (2010), los pilares del aprendizaje basado en tareas se pueden identificar en la medida que:

1. Hay un enfoque fuerte más al proceso que al producto.

2. Las actividades traen un propósito específico en pro de la realización de una tarea significativa, para estimular el uso y aprendizaje del idioma.
3. Las actividades y tareas se vislumbran en dos vías, la primera hace referencia a lo que el estudiante necesita alcanzar en la vida real; y la segunda está dada en relación al objetivo pedagógico específico planeado para un curso.
4. En el curso, el grado de dificultad en cuanto a las tareas está determinado por factores como: la experiencia anterior del estudiante, la complejidad del tema abordado, el lenguaje o conocimiento necesario para su ejecución, y el nivel de ayuda o acompañamiento que posee el estudiante a través del proceso de desarrollo.
5. El docente pasa a ser las veces de un “monitor”, o sea, no se ubica en el centro del proceso de aprendizaje, por el contrario, se posiciona al lado en el rol de observador desde donde guía el logro de los objetivos formulados. Entonces es el estudiante en su rol protagónico quien aporta sus conocimientos previos y nuevos, intereses y gustos, junto a sus estrategias de interrelación con los recursos y personas que halla a su alrededor hacia la realización de la tarea.

La elaboración de la tarea según Nunan (2004, citado por Richards y Nunan, 2010), registra tres fases llamadas: Pre-tarea, Ciclo de la tarea y Post-tarea. A continuación, se desglosan las particularidades más relevantes sobre cada uno de estos momentos, para hacer posible no solo el desarrollo de la tarea sino también el logro del o los objetivos propuestos, así:

Pre-tarea. Alude al momento que ofrece una introducción al tema y la tarea. En lo que toca al estudiante en esta etapa surge la construcción del andamiaje requerido en

pro del cumplimiento de la tarea, a saber: conocimientos, estrategias y actividades. De ahí que, las estrategias más llamadas a ser implementadas en aras de la amplia participación estudiantil sean: la lluvia de ideas, la narración de experiencias, o la presentación de imágenes que integren la temática en curso.

Ciclo de la tarea. Es esencialmente la realización de la tarea ya sea por cada uno de los estudiantes o en grupos, con la inclusión de tener la posibilidad individual de expresar y hacer propuestas ante la elaboración del trabajo. Por su parte, el docente ejerce como monitor e incentivador de la participación generalizada sin ir a dar puntos de vista, ni tampoco corregir o cambiar; posición que cumple con el propósito de generar confianza en el estudiante al servicio de la actividad a realizar. Esa puesta en común de la tarea y el conjunto de manifestaciones emitidas convocan a la planeación consensuada y grupal para el alcance de su cometido gracias a la identificación de recursos necesarios para un producto cuya calidad radica en mostrarse claro, organizado y preciso.

Post-tarea. Aquí el punto clave se materializa con la entrega del producto solicitado en la tarea, lo que abre nuevamente las puertas a una puesta en común entre individuos y grupos para contrastar hallazgos, compartir realidades y hacer un cruce de información. El resultado esperado de este momento es que surja un apoyo mancomunado y negociado con base en los significados que se dieron a la cognición de los estudiantes durante el proceso, interlocución que favorece la práctica analítica sobre el lenguaje y habilidades destinados al aprendizaje del idioma o del nuevo conocimiento adquirido para el caso de otros campos.

Existen diferencias notables entre el aprendizaje basado en tareas y los métodos tradicionales utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Sobre este aspecto en particular Ramírez (1995), señala la construcción de un lenguaje en proceso de enseñanza con el objetivo de cumplir tareas específicas sin ir en una instrucción directa de estructuras y vocabulario. Añade esta fuente que, una resolución de tareas es equivalente a ver la lengua como el medio que les permite alcanzar un fin, y no hacer del simple aprendizaje una meta, mejor dicho, superar el aprender por aprender. Consecuentemente, sucede un aprendizaje natural de las estructuras del lenguaje por medio de la inducción, mientras se centran en la terminación de la tarea y el significado.

El intercambio de ideas entre los estudiantes durante la discusión sobre la realización de la tarea activa el flujo de datos previamente aprendidos, sumándole la información nueva recibida con motivo del desarrollo de la actividad, aunado a la contextualización del aprendizaje debido a la conexión entre la tarea y las situaciones de la vida real, es precisamente lo que se ha venido planteando en relación con la significancia de contenidos y lenguaje, una cadena de eventos que otorga un alto grado de información y retroalimentación (Krahnke, 1987); así, afirma este autor que el aprendizaje basado en tareas o TBI tiene por apoyo la hipótesis de adquirir de mejor forma una mayor cantidad de lenguaje.

Por ello, Krahnke (1987) enfatiza que la práctica en la medida que sea exposición, participación plena sobre el uso de un lenguaje y experiencia, dota al individuo de una mayor capacidad y conciencia de cómo responder a las necesidades

cotidianas. Un valor agregado en el TBI que entrega "competencia comunicativa, incluyendo lingüística, sociolingüística, discurso y competencia estratégica" (p.44).

Definitivamente, el aprendizaje basado en tareas es una muestra de aprendizaje cooperativo, donde lo más importante es la participación grupal en su totalidad, que permite la aclaración de dudas, la corrección de sesgos entre los mismos estudiantes aunado a una condición muy importante, que es la unificación de criterios orientadores de lo que programáticamente ha de representar la ejecución de la tarea con el fin de alcanzar un buen desempeño y por consiguiente un producto que representa calidad y satisfacción para los integrantes como protagonistas de ese desarrollo, elementos que con el paso del tiempo han de beneficiar la cohesión y la habituación en la búsqueda de tareas elaboradas mancomunadamente y con una mayor calidad.

1.5.2.2 Content-Based Instruction (CBI)

El diseño del taller tiene como base el método Content-Based Instruction o CBI, el cual tiene por foco el contenido de syllabus correspondiente a una disciplina o área específica. Hymes et al. (2003, citados por Ponticelli, 2003), promueven la labor de los docentes de inglés para ser definida como su segunda lengua, y posicionaron el inglés como lengua extranjera en los currículos educativos, con una perspectiva cognitiva que busca el 'input' comunicativo y significativo, expresado de otro modo, más preocupado en el contenido (Ponticelli, 2003).

Desde otra óptica, Krashen (1981), por ejemplo, presenta el "input" de características significativa y comprensible, como necesario para adquirir el idioma, a lo cual agrega un filtro afectivo bajo y un período de silencio, postura que en los ochenta

amplió el interés en lo que encierra el CBI y logró reconocimiento dentro de los enfoques comunicativos para la enseñanza de idiomas.

Por su parte Rally (2000) citado por McDougal (2007) provee una reseña histórica breve dedicada a lo que ha sido la evolución del enfoque CBI. Este material toma como punto de partida los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, con los primeros programas que hacían del inglés la lengua para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, lapso de tiempo cuando los educadores se dedicaban a identificar características socio lingüísticas, gramaticales y léxicas de las ciencias y la matemática, para lo cual creaban programas que giraban en torno a la gramática.

El recorrido histórico, narra que las metodologías previamente esbozadas para la enseñanza del inglés se hicieron extensivas a otras disciplinas con fines académicos al igual que para las actividades de instrucción vocacional; ya para los años setenta el hablar inglés se mostraba a título de necesidad en el campo investigativo para los temas de ‘funciones’ y ‘nociones’.

La labor investigativa llevó a que los educadores ubicados en la formación superior se ocuparan en identificar diversas tareas y situaciones, las cuales se incluyeran como desempeños propios del futuro actuar profesional y que por tanto debían ser entrenamientos durante el proceso formativo de los estudiantes, ejemplo de ello fueron ejercicios como el establecimiento de hipótesis y su subsecuente resolución en inglés.

Así, el Content-Based Instruction, mostró su impacto eficaz como educación bilingüe, para potenciar las habilidades del estudiante y aprestarle de manera suficiente a enfrentar las exigencias propias de la investigación internacional y augurar un mayor

éxito en su carrera (Pufahl et al., 2002; Peregoy y Boyle, 2001; y Genesee, 1994, citados por McDougald, 2007).

El trabajo educativo a través de la metodología del Content-Based Instruction, se convirtió en una parte fundamental dentro de los planes de estudio con la formulación de objetivos para la adquisición del inglés (Echevarría, Vogt y Calzón, 2000). En efecto, la enseñanza por aquel entonces tenía como base el contenido y era este el eje dominante en el plan de estudios y no el lenguaje (Chamot y O'Malley, 1994).

Esta línea metodológica, aclara McDougald (2007), igualmente se preocupaba por promover en inglés la lectura crítica, así como el pensamiento analítico y reflexivo. Para ello tomaba variados contextos generadores de varias formas de escritos, en medio de actividades de aprendizaje colaborativo cuyo centro primordial era el estudiante, conjunto que agilizaba la adquisición de la segunda lengua, donde la meta era el input cognitivo.

Precisamente, es el 'input' la técnica clave cuando se acude a la pedagogía basada en el CBI, sin que ello signifique que lo es todo. No se puede desvirtuar la parte instruccional centrada en el contenido, lo cual implica un enfoque explícito, donde se hace fuerza sobre lo relevante y contextualiza apropiadamente la lengua en apoyo al aprendizaje del contenido; lo descrito con antelación, se puede explicar en la percepción que se despierta en el alumno cuando logra sentir que esa segunda lengua es una necesidad y que el contenido cobra un significado claro, lo cual hace su aprehensión más sencilla además que le atribuye calificativos de necesaria e importante.

Sobre las *características* del CBI se tiene a Jourdenais y Springer, (2005) exponen que hay diferentes modelos de CBI. No obstante, todos coinciden en las

mismas características. Aunque en la implementación de cada uno de ellos puede haber variaciones, las características esenciales del Content-Based Instruction son siete, así:

1. Mientras los estudiantes aprenden otras áreas de contenido mediante un idioma extranjero, hay mayor motivación en ellos para la habilidad bilingüe.
2. Las otras áreas de contenido son preponderantes para las necesidades académicas o profesionales de los estudiantes.
3. Se contextualiza el lenguaje mediante las áreas relevantes de contenido, e igualmente son relevantes a las necesidades formativas de los estudiantes.
4. Se suministra un fundamento para el desarrollo lingüístico de los estudiantes.
5. El enfoque dado se articula con el desarrollo del lenguaje académico y/o profesional.
6. Se entregan materiales auténticos, útiles en la presentación del contenido.
7. El uso de materiales auténticos contribuye a: la integración de habilidades, aumentar la motivación e incrementar la complejidad cognitiva y lingüística

Ordóñez (2014) explica que el CBI se fortalece mediante la creación de un ambiente artificial donde se muestra la necesidad para el uso de la lengua extranjera, como una especie de inmersión ya sea parcial o total en un mundo signado por el intercambio de sonidos y expresiones coloquiales y/o académicos en lengua extranjera, muestra de una atmósfera común y corriente sin tensiones que permite hacer una vida natural mientras se aprende.

El CBI, para Dueñas (2004), es una estrategia metodológica que se erige como un paradigma nuevo del cual se puede esperar un elevado impacto favorable al éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que fomenta un estudiante diestro en las

competencias pertinentes a este tipo de actividad educativa. Definición no compartida por Crandall y Tucker (1990), para quienes el CBI se trata solo de un método de instrucción en el cual se integran presentaciones temáticas según sea el área en abordaje, una situación dirigida institucionalmente a la enseñanza de una segunda lengua.

Sea cual sea el punto de vista para un autor determinado, lo que ocurre es una acción intencionada y planificada que surte el ambiente de necesidades comunicativas entre diversas personas envueltas en diferentes situaciones, para recrear de manera espontánea el manejo de temas y estilos discursivos propios de los contenidos establecidos para disciplinas académicas, una expansión lingüística que acerca mucho más al estudiante al mundo del hablante nativo en su formación mono lingüística (Ordóñez, 2014).

Igualmente, se abre un espacio para los *principios* atribuidos a CBI, desde una primera consideración en la cual se afirma que el lenguaje académico en lengua extranjera es una formación esencial en el bilingüismo toda vez que por lo general los aprendizajes son limitados a la adquisición del lenguaje social; por ello, la instrucción mediante contenido se orienta con base en algunos principios (Tabla 1), ocupados del alcance de esta finalidad donde se combina la instrucción del inglés con otra asignatura (García, 2012).

Tabla 1.

Principios de la educación por contenidos (Ministerio Educación Nacional, 2006)

Principios de la educación por contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene en cuenta los intereses y necesidades del estudiante • Incorporan usos eventuales que el aprendiz haga con la lengua • Se construye sobre las experiencias previas del estudiante con la lengua y el contenido; • Hace énfasis en el aprendizaje de la lengua como sistema y como vehículo de comprensión y explicación de fenómenos alternos. • Ofrece las condiciones necesarias para el aprendizaje mediante su exposición a un uso significativo de la lengua.

Así, se está frente a una enseñanza indirecta de la lengua extranjera, que estimula ambientes de socialización escolar con fluidez discursiva multi lateral en aras de alcanzar dominio sobre el contenido ofrecido; una imagen que se puede calificar de positiva para la integración de la lengua, es decir para el presente trabajo el inglés.

Es importante agregar que los ambientes de socialización en el aula, pese a la necesidad indudable de entender y aprender los contenidos temáticos, no pueden incurrir en la sensación de una carga, se requiere de brindar al ejercicio experiencias gratificantes y enriquecedoras mutualistas, para evitar la aparición de resistencia o lo que es peor aún, indisposición por emociones de irritación o molestia (Ordóñez, 2014).

En síntesis, la simulación de un ambiente educativo similar al de los hablantes de esa lengua extranjera, pero donde el contenido es definitivamente contextualizado a la realidad educativa local, atiende dos necesidades de manera sincrónica, equivalente a indicar un trabajo de alta valía en el campo educativo, que debe ser bien manejado en un intercambio afectivo y efectivo, en pro de hacerle posible y a la vez satisfactorio.

1.5.2.3 Estrategias didácticas para la enseñanza del inglés

Actualmente, en lo que corresponde al campo disciplinar educativo, se puede hallar una variada gama de metodologías concebidas en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, así como también se han creado estrategias didácticas, pedagógicas o metodológicas direccionadas a materializar la adquisición de una segunda lengua por parte de los estudiantes. Según González & Pinzón (2011), autor que aborda lo concerniente a “Nuevas Estrategias Didácticas para la Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés en el preescolar”, se pueden aprovechar las siguientes:

1.5.2.3.1 El aprendizaje significativo. Este tipo de aprendizaje hoy por hoy, se considera uno de los más importantes en los escenarios educativos, en razón a los logros que representa, ya que facilita una serie de procesos tales como la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo aprendido, a lo cual se llega en virtud que los estudiantes son instados al descubrimiento durante sus aprendizajes, luego esos contenidos pasan por una afectación de sus significados mediados por la reorganización cognitiva subjetiva, que arroja una re construcción informativa integral personalizada y clara a los sentidos del alumnos.

Esa transformación informativa del conocimiento tiene lugar gracias a la implementación metodológica de la dupla descubrimiento y resolución de problemas, una actividad que debe estar ajustada a cierto tipo de aprendizajes, donde se pueden aprovechar procedimientos científicos a la par del método expositivo, de tal manera que se propicie la captación y comprensión significativas de los contenidos temáticos, en otras palabras, un proceso de aprendizaje producto de la enseñanza en función de la

asimilación de contenidos en las estructuras cognitivas de cada uno de los estudiantes (Ausubel, 1983).

Según Ausubel, el aprendizaje ocurre a la par de lo detallado en el párrafo anterior, en unión con las estructuras cognitivas previas (motivación, saberes populares, intereses particulares e información relacionada ya almacenada, por citar algunos), un conjunto de ideas y conceptos que el individuo alcanza progresivamente sobre un determinado campo del conocimiento.

En suma, el estudiante es invitado al descubrimiento desde la acción pedagógica del educador, para la resolución de problemas, un ejercicio en el que juega un papel preponderante la estructura cognitiva y procedimental que se le haya forjado en un tiempo anterior a la experiencia que se le presenta, datos que deben ser conocidos por el docente (la cantidad de información que posee y los conceptos y proposiciones que maneja), para encauzar debidamente el aprendizaje.

1.5.2.3.2 Taller. El taller es una de las metodologías activas, ya que sitúa al alumno en un rol de protagonista de su propio aprendizaje, en razón a que, durante el desarrollo de un taller, se promueve la participación y se hace un esfuerzo liderado por el educador para que no se produzca el declive de la acción participativa (Gutiérrez, 2009), igualmente la intervención debe ser guiada hacia la interacción entre los asistentes, para enriquecer el conocimiento derivado del cruce de información.

Además, es necesario tener en consideración que este tipo de espacios educativos estratégicos se relaciona estrechamente con el marco de conocimientos previos, habilidades, experiencias, actitudes y destrezas que porta un estudiante, los cuales

motivan el aprendizaje mientras interactúa con sus compañeros para discrepar, coincidir o consensuar ideas (Wiggins y McTighe, 2005).

De ahí que, es necesario por parte del educador, la formulación de actividades que promuevan la resolución de problemas de manera interlocutora, un desarrollo del cual se pueden extraer evidencias para mostrar el desempeño alcanzado por los estudiantes, sobre todo porque cada estudiante debe tener tareas asignadas y complementarias frente a sus pares, un proceso donde el aprendizaje se da mientras se hacen participaciones y se intercambian puntos de vista (Wiggins y McTighe, 2005).

1.5.2.3.3 Incorporación de las tecnologías de la informática y la comunicación - TIC-. Actualmente, el ser humano está inmerso en una sociedad con alta exigencia laboral y donde la clave del éxito radica en estar alertas y ser partícipes de las modificaciones constantes que ofrece el mundo científico a través de los cambios tecnológicos. En efecto, sólo aquellas personas que tengan la disposición y el interés de asumir como reto estos nuevos caminos podrán tener la valiosa oportunidad de avanzar y progresar ya que la tecnología llegó para hacer parte del quehacer diario y por tanto se debe estar al día e ir de la mano con ella.

Para Álvarez (2012), se tiene que aprovechar las TIC en los entornos educativos, pues trae como aporte varias situaciones, entre ellas la obtención de un contexto más rico y diversificado, junto al hecho que promueve en el alumno la interactividad, así como la autonomía, lo cual implica que dentro de la práctica pedagógica el educador tiene la opción de usarlo tanto en la sala de clases o como herramienta de consulta ya sea previo o posterior al abordaje de contenidos.

Además, señala esta fuente que las TIC abren un abanico de posibilidades de ejercicios en el fortalecimiento los aprendizajes, al involucrar tareas para desarrollar a título individual o grupal, que bien pueden ajustarse a los diversos estilos y ritmos de aprendizaje, lo que añade flexibilidad e inclusión educativa al proceso de enseñanza-aprendizaje, con el empleo de recursos digitales y de los que ofrece la web, como algunos textos, la presentación de vídeos, entre otros, a lo que agrega las herramientas y espacios propios de la Web 2.0, entre los cuales se pueden relacionar marcadores o la selección de favoritos, el aprovechamiento de blogs y wikis, como los más usuales.

1.5.2.4 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Leguas Extranjeras o por sus siglas -AICLE-

Álvarez (2012) señala que se utiliza en referencia al aprendizaje integrado de contenidos y lenguas -en español-, una educación que tuvo su despunte en los años noventa. Esta propuesta innovadora tiene como propósito ir más allá de la sola intención de enseñar una lengua; según Marsh (1994, citado por Álvarez, 2012), hace alusión a situaciones educativas en las que las asignaturas o parte de estas, son enseñadas por un educador con el uso de una lengua extranjera, trabajo que aglutina dos objetivos paralelos: por un lado, el aprendizaje de contenidos, y por otro, la formación como hablante en lengua extranjera.

Esa dualidad en valor inherente al AICLE también lo ratifica Coyle (2010), cuando lo explica a modo de un enfoque educativo que tiene un doble objetivo a saber: el aprendizaje de una lengua extranjera y el aprendizaje de contenido en una lengua adicional; además expone que es precisamente por esta situación que la lengua

extranjera o la segunda lengua recibe la denominación de lengua vehicular o lengua AICLE.

El aprendizaje de AICLE incluye cuatro principios fundamentales de los cuales habla Coyle (1999, citado por Marsh, 2008), que son denominados 4Cs y listados así: a) Contenido (tema o materia), mayor conocimiento y comprensión de temas específicos en un currículo determinado; b) Comunicación (aprendizaje y uso de la lengua), incorpora el idioma extranjero mientras se avanza en su aprendizaje; c) Cognición (proceso de pensamiento, enlaces cognitivos en la formación de conceptos abstractos y concretos; y d) Cultura (reconocimiento del ser y la alteridad), exposición de perspectivas variadas y conocimientos compartidos propios de la interacción en medio de la diversidad.

Los anteriores 4Cs explicitados son principios con los cuales esencialmente un educador inmerso en este tipo de formación busca asegurar la calidad de la instrucción de contenidos por medio de una lengua adicional durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con base en el trabajo AICLE en un aula de clases, surge un lenguaje en medio de situaciones reales para posibilitar su adquisición, idéntico proceso de socialización e incorporación del idioma natural o lengua materna (Cendoya, Di Bin y Peluffo, 2008), ese intercambio conversacional sobre los contenidos temáticos de la asignatura desprende espontáneamente géneros discursivos relacionados con la materia y son aprendizajes de “contenidos lingüísticos y no lingüísticos simultáneamente adquiridos una forma particular de alfabetización, nos socializamos en una forma particular de discurso” (p. 65).

Esencialmente, escriben Cendoya, Di Bin y Peluffo (2008), los alumnos se exponen a contextos comunicativos que lucen genuinos, donde se aprende la lengua con una perspectiva discursiva, en tanto los estudiantes “comprenden, analizan y producen textos orales y escritos teniendo en cuenta cuestiones de uso y género en contextos sociales y culturales diversos y utilizando distintos sistemas semióticos” (p. 65).

Por ello, Coyle (2008) también afirma que: “Es a través del progreso en el conocimiento, la comprensión de los contenidos, el involucramiento en los procesos cognitivos, la interacción en un contexto comunicativo, el desarrollo de habilidades lingüísticas y la adquisición de una conciencia cultural, que AICLE resulta efectivo en muchos contextos sin importar su modelo de aplicación” (p. 104).

1.5.2.5 Diseño de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras

Los materiales didácticos, son apoyos importantes en la labor educativa, hay una gran gama de posibilidades a las cuales acudir que han ido evolucionando con el paso de los años y el avance tecnológico en el siglo pasado y principios del presente XXI, por ejemplo, para el proceso de enseñanza-aprendizaje del lengua extranjera se tenían en cuenta casetes y CD-Roms, a la fecha persisten apoyos tales como el diccionario, los manuales, fotocopias, periódicos e imágenes, recursos disponibles por igual para profesores y estudiantes (Tomlinson, 1998).

Este tipo de materiales bien pueden ser ya un haber dentro de las instituciones o se puede optar por adelantar un diseño, en este último caso es de entenderle como el

acceso a una información derivada de la experiencia educativa de la lengua a partir de la cual crear recursos que promuevan el aprendizaje de esta.

Además, si el interés es diseñar, también se deben observar las características para su ejecución (Tomlinson, 1998) mismas que se listan así:

- **Materiales impactantes:** La conquista de este punto está dirigida a la atención y a incentivar el interés del estudiante para aprender, al respecto “los materiales pueden impactar a través de la novedad de temas e imágenes inusuales, variedad de actividades y temas, presentación llamativa del material, como diferentes colores, espacios, imágenes, etc. y contenido llamativo, como temas de interés, temas nuevos, historias interesantes” (p. 7). Empero, es esencial tener un buen conocimiento diagnóstico de las singularidades sobre lo que se atribuye como impactantes según la población y su contexto.

- **Materiales en pro del desarrollo de confianza en los estudiantes:** Un punto que hace referencia al uso de actividades que generen un ambiente educativo gratificantes y con espacios para la reflexión, el análisis y la solución de problemas, atmosfera donde se reconozcan sus potencialidades y capacidades para catapultarlas sin temor a exhibirlas.

- **Enseñanza relevante y útil:** El estudiante frente a un aprendizaje significativo, que le permite construir una idea acerca cómo le sirve o le servirá lo aprendido, mediante actividades en las que se les concede el rol protagónico y atinarle a su interés hace retomar la consideración previa sobre un muy buen conocimiento de los estudiantes y su entorno.

- **Adecuar los materiales a la lengua auténtica:** Es una recreación de un desarrollo de clase con base en una guía que detalle claramente instrucciones. Además,

están los juegos de roles inmersos en escenas que dibujan realismos propios de la lengua extranjera de una manera lúdica que bien puede acoger actividades como entrevistas, ensayos, mini-proyectos, entre otros.

- Materiales equivalentes a oportunidades para usar la lengua meta con el fin de alcanzar propósitos comunicativos: Para su comprensión se debe visualizar como “las oportunidades de uso de la lengua deben ser interactivas y ocasionar la negociación de significado”. (p. 15).

- Considerar los diferentes estilos de aprendizaje: La diversidad humana presente en las aulas innegablemente, para cuya atención se puede acudir a una variada gama de actividades definida para los estilos de aprendizaje.

- Minimizar la práctica controlada en los materiales: En este caso se hace alusión a como “la práctica controlada no tiene efectos a largo plazo y no tiene efectos en la fluidez”, (p. 21). Razón que invita a eludir este tipo de mecanismos en la práctica pedagógica.

- Dar oportunidad de retroalimentación: Esto debido a que la retroalimentación es favorable para los estudiantes ya que les facilita una apropiación más alta, lo que a su vez a de reflejarse en un mejor uso de la lengua.

Para el diseño de material didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras, también se encuentra un aporte que cita otros criterios, estos son claves para que el resultado final sea realmente efectivo y de gran provecho para los estudiantes.

“a) Contextualización: preferir la generación de textos contextualizados;

b) significatividad e interacción: siempre considerar el significado de las

formas lingüísticas tanto en su descripción como en la práctica; c)

implicación: buscar siempre algún tipo de implicación lúdica o intelectual por parte del alumno en la resolución de cualquier actividad. Considerar la creatividad como algo inherente al uso de las lenguas; d) evitar el “malabarismo” y la resolución mecánica: evitar que el material promueva el desarrollo de habilidades ajenas a la comunicación o se resuelva mecánicamente; e) relevancia: de los recursos propuestos para la resolución de la actividad; f) corrección: el material debe permitir la corrección positiva y personalizada; g) entrenamiento estratégico: propiciar el análisis/ descubrimiento. Aprender a aprender; h) prever la administración en clase: organización social del aula; i) conciencia del proceso: conciencia por parte del alumno. de cuáles son los objetivos de la unidad didáctica y focalización de los medios lingüísticos” (Neus Sans, 2002 citado en Pinto y Zambrano, 2009), (p.62).

Los criterios para diseño de materiales expuestos por Sans, “abarcan no solo el diseño de las actividades sino también la influencia y las estrategias que éstas deberían tener para que los estudiantes aprendan de una mejor manera” (p.63).

CAPITULO II

METODOLOGÍA

El proceso investigativo es el aliado por excelencia de la ciencia y para la formación de conocimiento, que dentro del presente interés se ubica en un contexto educativo, del cual los investigadores forman parte, lo cual no solo facilita el reconocimiento natural de las dinámicas que identifican esa comunidad, sino también direccionar la atención sobre las necesidades más sentidas para beneficio de ese colectivo humano a través de la entrega de soluciones pensadas justamente para ese grupo. En ese orden de ideas, a continuación, se establece la línea metodológica pertinente al trabajo investigativo que se orienta hacia el diseño, aplicación y evaluación de una guía taller para la asignatura de Ciencias Sociales en inglés del grado quinto de una institución educativa privada de la ciudad de Neiva.

2.1. Enfoque y tipo de estudio

El desarrollo de esta actividad de tipo investigativa se ejecuta en un enfoque cualitativo, que desde su etimología alude a cualidades, las mismas que son características que sirven de distinción y diferenciación tanto a personas como organismos ya sean vivos o no, de ahí que Báez (2009), la define como el análisis que ahonda en las propiedades que identifican los fenómenos psicosociales en sus ámbitos reales y naturales; mientras que para Hernández, Fernández y Baptista (2014), este enfoque “utiliza la recolección y

análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 7).

Adicionalmente, el diseño es Investigación Acción Participativa (IAP) en la medida que se llevan a cabo procesos de observación de una realidad, con el fin de hacer una reflexión sobre dicha práctica en procura de poder construir una planificación de acciones a mejorar que beneficien la práctica pedagógica y por consiguiente la educación de los jóvenes de la institución educativa donde se lleva a cabo la presente investigación (Ortiz y Borjas, 2008).

Efectivamente, esta investigación se basó en un diseño IAP práctica de tipo interpretativo-descriptivo. El carácter de descriptivo se relaciona con la forma en que se describirán los niveles de competencia desarrollados por los estudiantes en la asignatura de Ciencias Sociales, en un ambiente de idioma extranjero, inglés.

A su vez, el análisis de las competencias de los estudiantes frente al proceso formativo tendrá un carácter interpretativo, de acuerdo con lo expuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2014). Esta metodología combinó dos procesos, el de diseñar e implementar la estrategia de práctica pedagógica y la interpretación de los impactos derivados de dicha implementación.

2.2 Modelo de proceso

En el presente estudio se utilizó el modelo de Burns (2009), ya que una característica esencial de la investigación-acción es la flexibilidad, que resulta de andar de forma cíclica hacia adelante y hacia atrás desde la recopilación de datos hasta el análisis, para

aumentar la colección de información, y más, a medida que surge la necesidad, por ello se considera fluido y dinámico.

El modelo procedimental de Burns (2009), conocido como action research, propone desarrollar una serie de ciclos para intervenir la problemática hallada. Cada ciclo se compone de una planeación, una acción y una evaluación, los cuales se pueden dar reiteradamente dependiendo de los resultados de la intervención o implementación que quiere dar solución a la problemática, como se aprecia en la imagen 1.

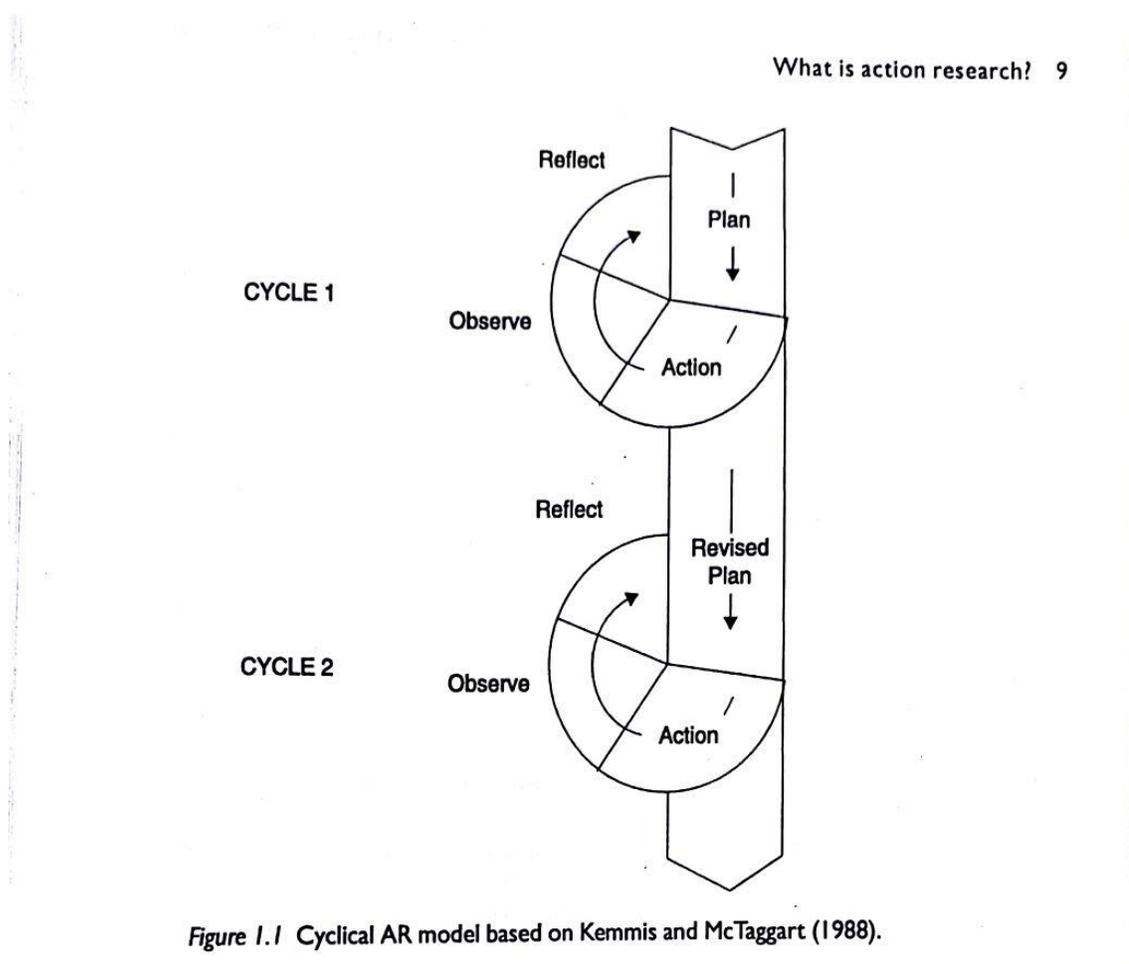


Imagen 1. Action research

Para Kemmis and Mc Taggart (1988), citados por Burns (2009); desarrollar la investigación acción se deben involucrar cuatro fases amplias en medio de un ciclo de investigación. Además, el primer ciclo puede convertirse en un continuo o iterativo, espiral de ciclos la cual recorre hasta que el investigador de la acción haya logrado un resultado satisfactorio y considere que es tiempo de parar.

Posterior a la aclaración establecida en el párrafo inmediatamente anterior, se abre el espacio para el desglose de las fases propias de la Investigación Acción -AR-, así:

1. Planeación. En esta fase se identifica un problema o hecho y desarrolla un plan de acción para mejorar en un área específica del contexto investigativo. Este es un aspecto anticipado de la fase donde se considera: i) Que tipo de investigación es posible dentro de las realidades y limitaciones de su situación docente; y ii) que mejoras potenciales considera que son posibles.

2. Acción. El plan es cuidadosamente considerado uno la cual involucra algunas intervenciones deliberadas en su situación de enseñanza que usted pone en acción durante un periodo de tiempo acordado. Las intervenciones son “críticamente informadas” mientras cuestiona sus suposiciones acerca de la situación actual y planifica nuevas y alternativas formas de hacer las cosas.

3. Observación. Esta fase lo involucra en observar sistemáticamente los efectos de la acción y documenta el contexto, acciones y opiniones de quienes están involucrados. Esta es una fase de recolección de datos donde se utiliza las herramientas de “ojos bien abiertos” y la “mente abierta” para recolectar información acerca de lo que está sucediendo.

4. Reflexión. En este punto, se hace una cavilación, se evalúa y describen los efectos de la acción para dar sentido a lo que había sucedido y el entender el problema que se ha explorado de forma más clara. Usted puede decidir hacer más ciclos de AR para mejorar la situación aún más, o compartir la “historia” de su investigación con los demás como parte de su desarrollo profesional continuo.

2.3 Población y muestra

En relación con los lineamientos que hacen parte del planteamiento del problema, la unidad de análisis para el estudio en mención se constituye a partir de la totalidad de integrantes de los grados quinto de primaria de la institución educativa protagonista, que mediante un muestreo intencional o por conveniencia para hacer el deliberado intento de obtener participantes en el estudio que sean “representativos”, debido a la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos, acción que es un mecanismo más certero para la búsqueda de equilibrio dentro de la muestra (Cárdenas, 2007), así en el presente trabajo se tuvo en cuenta la participación de 16 estudiantes del grado quinto de una institución de carácter privado situada en la zona sur de la ciudad de Neiva, quienes tienen una identidad institucional ya que han estudiado allí desde el grado transición y hacen parte de la implementación de aprendizaje de la segunda lengua en algunas de sus asignaturas curriculares, provenientes de estratos cinco y seis, cuyas edades están entre los 10 y 11 años, ellos han tomado pruebas como progression test y primary Checkpoint de Cambridge con resultados positivos al respecto.

2.4 Técnicas e instrumentos para recolección de información

Para alcanzar un buen material para la investigación, se acude a tres técnicas, por un lado se asume la encuesta, a la cual sigue la observación y la lista de chequeo; dichas técnicas tienen particularidades propias para cada una de ellas, pero definitivamente correspondientes a los estudios investigativos en entornos educativos.

2.4.1 Encuesta. Según Alvira (2011), se trata de un conjunto de preguntas direccionadas a un procedimiento investigativo, destinadas a recabar datos cuya aplicación tiene como encuestados a una muestra estadística representativa desde un universo de mayor amplitud en quienes se indagación un interés de estudio específico el cual permite saber sobre sus características (ver Apéndice A y D).

2.4.2 Observación. De acuerdo con Hernández, Fernández, y Baptista (2014), se entiende como una técnica para la recolección de información en pro de un análisis de lo que se comprende y se aprende, consiste como su nombre lo indica en observar los actores en su actuar natural o escenarios sociales previamente demarcados y organizar dichos datos, mismos que permiten descubrir subjetividades la cuales a su vez documentan la comprensión de esa realidad (ver Apéndice B).

2.4.3 Lista de chequeo. Este instrumento se identifica por dar lugar a la formulación de una serie de ítems, que según el Ministerio de Salud de Chile (2009),

evalúan según las necesidades de consulta una serie de elementos ya sean teóricos o prácticos sobre temáticas específicas, como una actividad generalizada con una finalidad evaluativa de manera efectiva la presencia o ausencia de lo requerido por la lista con respuestas cerradas que oscilan entre ocurrencia ejemplo (aplica - no aplica) o dicotómicas afirmativas o negativas (sí - no) (ver Apéndice C).

2.5 Procesamiento de la información

Se acoge, por un lado, el proceso tradicional de manejo de testimonios y codificación, para análisis de datos cualitativos, ya que el volumen de información es manejable, de este modo se pueden establecer codificaciones y el número de incidencias que se generan en las categorías emergentes. Las redes de categorías resultantes a partir de los testimonios se organizaron a partir de la categoría deductiva para generar categorías inductivas reducidas a códigos según el criterio de los investigadores al analizar los testimonios.

En tanto que, por otro, está el análisis por estadística inferencial, en la medida que parte de una muestra representativa de las propiedades del todo de una población, que son muestras totales para este caso, cuyos indicadores obtenidos permiten la obtención de una respuesta a los interrogantes sobre una población aplicable por igual a la encuesta y a la lista de chequeo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

2.6 Procedimiento de la investigación

La atención está dada en relación con el proceso que abarca de los sucesos acontecidos de manera organizada desde los primeros eventos de un trabajo investigativo hasta la culminación del mismo, que se centra en la construcción de talleres guía al servicio de la práctica pedagógica en idioma extranjero durante el desarrollo de contenidos en las demás asignaturas.

Así, es necesario agregar que la formulación del proyecto educativo incluye *diseño de estrategia educativa*, en alusión a la organización de un curso y las unidades de aprendizaje que son el resultado de la planificación de acciones destinadas a dar respuesta a necesidades educativas detectadas. En este orden de ideas, se llevan a cabo tres fases para la presentación de los resultados correspondientes a planeación, implementación y evaluación.

Además, en aras de asegurar su mejor materialización, pasa por una prueba piloto previa a la implementación, los cuales son ejercicios esenciales que aseguran el disponer de información provenientes de una muestra pequeña, a partir de quienes analizar además de estudiar, así como de corregir aquellos aspectos en relación con una mejor adaptación de lo que se ha desarrollado (Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013).

El desarrollo de la estrategia se guía por la planeación, en referencia a la definición de una línea de acción o ruta de trabajo para alcanzar el propósito establecido sobre la estrategia educativa; implementación, que es poner en marcha lo diseñando; y finalmente evaluación, la valoración de aplicado como proceso de aprehensión por parte de la población beneficiaria (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

Con base en los datos arrojados por las pruebas pilotos (a educadores y administrativos), se obtiene la presentación final del diseño, que sigue su trayectoria a la implementación, momento en el cual se expone para luego dejarlo a disposición de la población considerada como beneficiaria de lo diseñado.

En síntesis, la ruta de trabajo para el proceso investigativo corresponde al siguiente desarrollo que bosqueja en la tabla 2.

Tabla 2.

Desarrollo del proceso investigativo

<i>Primer Ciclo</i>	<i>Segundo Ciclo</i>	<i>Tercer Ciclo</i>
<p>Se parte del reconocimiento de la necesidad de material pedagógico para la enseñanza de las temáticas colombianas desde las ciencias sociales en inglés para los grados quintos de una institución educativa privada de la ciudad de Neiva.</p> <p>Para el contexto pedagógico en el cual se desarrolló esta investigación, la metodología es AICLE y se realizó:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observación y dialogo informal con los estudiantes sobre lo que les gustaría hacer. Y encuesta profesores. 2. Basado en los resultados de esa encuesta y haciendo uso de la metodología AICLE se crea la guía #1. 3. Se hace su prueba piloto y ajustes producto de la prueba. 4. Aplicación, que se sigue mediante observación. 5. Evaluación, aspectos a mejorar: <ul style="list-style-type: none"> - tablets -trabajos en grupo 	<p>La valoración previa fue el norte para el desarrollo de este momento, además se sigue la información del reconocimiento sobre los gustos temáticos y las sugerencias de la prueba piloto en cuanto a aspectos relevantes a conservar y a modificar en la estructura de las guías.</p> <p>Los pasos realizados fueron:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Creación de la guía #2. 2. Verificación del funcionamiento de las ayudas tecnológicas. 3. Coordinación sobre la práctica pedagógica para mejorar aspectos emergentes del primer ciclo. 4. Aplicación, seguida por observación. 5. Evaluación, mediante lista de chequeo, para evidenciar sus aprendizajes. 	<p>Es una profundización y contextualización de lo abordado en el ciclo precedente.</p> <p>Los pasos dados fueron:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Creación de la guía #3. 2. Aplicación, acompañada de observación. 3. Evaluación, por lista de chequeo para reconocer sus aprendizajes 4. Valoración de materiales utilizados en las guías, por encuesta.

-manualidades.

2.7 Consideraciones éticas

En primera medida, se convoca a los padres de familia de los niños que participan en la investigación, para su correspondiente información sobre el proceso de investigación que se desarrolla; igualmente, se les aclara que para su inclusión es clave la expresión de forma voluntaria de ser actores protagónicos. De esta manera, cada padre de familia que accede a la participación de su hijo es notificado mediante un documento de consentimiento informado (ver Apéndice E). En todo momento se respeta la identidad de los niños, y la información recolectada solo es susceptible al análisis de la investigación y únicamente es utilizada con fines académicos en este proyecto.

De igual manera, se remite un documento al representante legal de la institución, en solicitud del permiso para el desarrollo del proyecto.

Para el desarrollo de la investigación se tiene en cuenta las siguientes consideraciones éticas.

- Mantener la información del estudio fuera del acceso de personas ajenas a la investigación.
- Eliminar los nombres de los sujetos en las bases de datos.
- Asegurar a los participantes que la información recopilada sobre ellos será mantenida en confidencialidad.

CAPÍTULO III

RESULTADOS, DESDE PROCESO DE DIAGNÓSTICO Y PRUEBA PILOTO A LA GUÍA HASTA SU IMPLEMENTACIÓN E IMPACTO

El presente proyecto ha centrado sus esfuerzos en la construcción de una guía en el campo del aprendizaje del idioma extranjero en el área de ciencias sociales. Para ello, el reconocimiento de las necesidades específicas de la población beneficiaria ha sido un norte claro para los investigadores. Por tal razón, previo a la creación de la estrategia se adelantó un proceso diagnóstico con la finalidad de obtener unas ideas precisas hacia dónde direccionar la formulación aquí considerada, paso seguido aparece la implementación y luego la evaluación de las estrategias.

3.1 Fase de planeación

Esta fase es el diagnóstico, que a través de encuesta a los actores sociales que se encuentran en contacto directo con los estudiantes, buscó recabar datos como información insumo a partir de la cual construir la estrategia como una respuesta ajustada a las necesidades reales del contexto social educativo en el cual se enmarca este trabajo; así, lo primero que se da a conocer sobre lo arrojado estadísticamente es una encuesta aplicada a los profesores, lo segundo es una síntesis de los resultados arrojados por la encuesta, que permita de una manera concreta fijar un criterio sobre el estado

encontrado, además de los resultados de la prueba piloto hecha al primer diseño para su adecuación final.

3.1.1 Encuesta a profesores. Es importante conocer el perfil y las necesidades de los profesores titulares puesto que ellos son los encargados de las asignaturas de Ciencias Sociales en inglés. Para lograr dicho objetivo, se aplicó un cuestionario a profesores titulares de tercero, cuarto, quinto y sexto de la institución educativa. Todos ellos ya tienen formación universitaria y en tres casos con su proceso de maestría. Lo que se encontró como indicaciones de los profesores fue lo siguiente:

Entre los miembros del equipo docente dedicado a la enseñanza en la institución educativa las edades se distribuyeron así: uno de 20 a 25 años, dos de 25 a 30 años, dos entre los 30 y 35 años. Mientras que, con relación a la vinculación con la institución, se logró comprobar que el equipo docente encuestado es relativamente nuevo y llevan vinculados con la institución de la siguiente manera: uno con 1 año, dos con 2 años, uno con 3 años y uno con 5 años.

De acuerdo con los resultados sobre la intensidad horaria semanal del equipo docente que enseña la asignatura de Ciencias Sociales en inglés, 2 docentes enseñan solo (1) hora semanal, y 3 docentes imparten de (2) horas semanales distribuidos de la siguiente forma: Docente uno enseña los grados primero y segundo, docente dos a los grados tercero y cuarto y el docente tres solo enseña al grado quinto.

En cuanto a la experiencia impartiendo inglés con la metodología bilingüe AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), se obtuvo que solo un docente tiene poca experiencia con la metodología bilingüe AICLE. De los

profesores titulares que han sido capacitados, uno tiene algo de formación, dos bastante y uno indicó saber mucho acerca de esta metodología.

Ahora que, cuestionar sobre si los docentes de inglés están preparados para impartir enseñanza de Ciencias Sociales, el 80 por ciento de docentes manifiestan muy poca, poca y algo de preparación para impartir ciencias sociales en inglés, se evidencia la falta de preparación al personal en esta asignatura y solo el 20 por ciento tiene la preparación adecuada.

El otro aspecto indagado fue la preparación con que salen los docentes recién egresados en cuanto a la enseñanza de contenidos en asignaturas como Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales, al respecto según los resultados, los docentes recién egresados reciben una formación académica que le permite orientar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en los niveles de educación básica, secundaria y media, pero en relación con la enseñanza de contenidos en asignatura como Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales existe una limitante y es que no se enfocan en estos componentes lo que hace que el docente requiera de una preparación externa.

Para los encuestados, desde la universidad no se está formando al docente de inglés para la puesta en práctica de una enseñanza de contenidos a asignaturas diferente a inglés, ya que el 40 por ciento opinan que tuvieron muy poca formación, un 40 por ciento poca y el 20 por ciento con algo.

En cuanto al papel de la institución y su capacidad de recursos como materiales o instrumentos para la enseñanza de Ciencias Sociales, con las respuestas se llegó a la

conclusión que esta cuenta con lo necesario, sin embargo, el lograr un alto porcentaje está ligado a la capacitación de los docentes frente a estos materiales.

No obstante, el aspecto de preponderancia a reconocer fue si se conoce la metodología de enseñanza y aprendizaje AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera) y sobre este particular un gran número de docentes que enseñan Ciencias Sociales en inglés refieren conocer la metodología AICLE, pero solo un docente que representa se considera que no tiene la capacitación suficiente.

Así, dentro de la formación que tienen los licenciados en lenguas modernas y conocimientos en la metodología AICLE (aprendizaje integrado en contenidos y lengua extranjera), los resultados de los docentes evidencian sentirse preparados para enseñar asignaturas como Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales en inglés de la siguiente manera: El 10 por ciento se sienten bastante preparados, el 20 por ciento algo preparado, el 20 por ciento con poca preparación y el 20 por ciento con muy poca.

Por lo anterior, todos los docentes coinciden en que es necesaria una buena formación para la enseñanza de áreas como Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales, independientemente que conozcan la metodología AICLE. Además, señalan que se requiere del uso de material externo para la enseñanza de asignaturas como Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales en inglés y que es uno de los limitantes para la enseñanza de asignaturas de otras áreas en inglés, en efecto es la falta de material la necesidad de mayor inquietud lo que lleva a indicar lo urgente de diseñar material, un aspecto que requiere tiempo no solo en su búsqueda sino también en su diseño y enfoque, ya que la metodología empleada por la institución es AICLE.

3.1.2 Observaciones de clases. A continuación, en la tabla 3, se registra lo obtenido.

Tabla 3.

Observación temas que gustan en Ciencias Sociales

<i>Descripción</i>	<i>Categoría Emergente</i>
<p>“Un buen número de estudiantes se muestran interesados en el tema de las formas terrestres y se ríen entre ellos, cuando algún compañero se equivoca al identificar alguna de estas formas y se corrigen entre ellos con entusiasmo”</p> <p>“En algunos casos se abre a participación en clase de manera espontánea, sin invitación del docente guía”.</p>	Formas terrestres
<p>“Al hablar de los volcanes, se hace evidente un incremento en la atención del grupo, poco a poco se hacen preguntas básicamente en relación con el poder destructor de los volcanes”.</p> <p>“Se habla de la posibilidad de trabajar más ese tema”.</p>	Volcanes

3.1.3 Síntesis del diagnóstico. En primer lugar, luego del análisis de necesidades se pudo establecer que la falta de material a entender como guías de enseñanza representa la mayor dificultad para preparar las clases en este contexto educativo. Adicionalmente, los docentes afirmaron que la elaboración y búsqueda de materiales consume bastante tiempo para la enseñanza de dicha asignatura, lo cual es una sobrecarga laboral ante la inexistencia de las mismas ya que la preparación de tales materiales consume bastante tiempo y es un tiempo que se puede utilizar para realizar tareas más enriquecedoras para los estudiantes y el docente mismo.

De esta manera, se hace evidente la necesidad de diseñar o adaptar materiales de enseñanza tales como talleres pedagógicos, unidades didácticas, entre otros, que

representen una contribución para la enseñanza de Ciencias Sociales en ambientes educativos cuyos salones buscan semejanza con los ambientes del habla inglesa, algo propio de las instituciones bilingües, en temas de alto interés como las formas del relieve y en especial los volcanes.

En segundo lugar, una limitante para los docentes es hacer uso de enfoques pedagógicos propios del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras para abordar la enseñanza de contenidos en inglés. Por tal motivo, al no existir un material enfocado en AICLE, como metodología, se da mayor relevancia a la enseñanza de aspectos lingüísticos como el aprendizaje de vocabulario, estructuras gramaticales y algunas expresiones.

En este sentido, no se alcanza el doble objetivo de AICLE que, según Coyle, (2010), es aprender tanto la lengua como los contenidos. Esto conllevaría a erigirse como la principal causa de dificultades y limitaciones para los estudiantes al momento de alcanzar buenos resultados académicos. De esta manera se hace necesario lograr el objetivo de diseñar el taller guía que involucre lengua y contenidos sobre la estructura de la geografía de Colombia.

3.1.3 Prueba piloto. Con base en los resultados obtenidos en el diagnóstico, los investigadores procedieron a crear una primera estructura. Pero con la idea de darle un matiz más ajustado a las necesidades de los estudiantes, se consideró pertinente mediar una prueba piloto, con la opinión de tres personas expertas en la materia cuyos cargos son director académico de la institución educativa, asesor del área de inglés y el director

del presente estudio. Al respecto se obtuvieron conceptos que se observan así en la tabla cuatro:

Tabla 4.

Resultados prueba piloto

<i>PRUEBA PILOTO-DISEÑO DE MATERIAL</i>		
<i>CARGO</i>	<i>CONCEPTO</i>	
	<i>Acuerdo</i>	<i>Sugerencias</i>
Director académico	Refiere que su diseño está acorde a la metodología CLIL.	Recomienda pensar en diseñar un libro con temática de social studies para poder ser empleado en el colegio y ser nosotros los acreedores.
Asesor de área de inglés	Su diseño es acorde a una guía AICLE, tiene buenas actividades, involucra las 4 habilidades lingüísticas: Escucha, habla, escritura y lectura.	A mejorar el diseño de los anexos en un documento aparte y hacer modificación a los objetivos.
Director de monografía	Buena implementación de las TIC, buenos recursos de trabajo acorde a una guía AICLE	se debe hacer la corrección en organización de la guía, su estructura, la conexión de una actividad con la otra, formular preguntas que generen un pensamiento crítico.

Las acciones correctivas derivadas de los aportes brindados se asumen, para dar a la estructura actual de las guías una mejor capacidad pedagógica.

3.1.4 Descripción de guía No. 1. Este producto articula el cúmulo teórico temático en atención a las necesidades detectadas y las sugerencias de profesionales idóneos en este campo. En el primer caso fue a través de sondeos espontáneos con los estudiantes en observación de los gustos e intereses reflejados por ellos en el desarrollo de las clases de ciencias sociales, y en el segundo confirmación desde la percepción del docente durante los ejercicios de observación. Cabe resaltar como aspecto nuevo para estas guías, su diseño, en apoyo del formato avalado por el Consejo Británico con el fin de planear una clase AICLE.

Se acoge un modelo constructivista que le da una gran importancia a los saberes previos que poseen los estudiantes, a lo cual se llega mediante estrategias donde las voces y los conocimientos previos tienen un papel protagónico, en lo que corresponde al diseño de la primera guía, se asegura en una actividad acompañada del uso de *Post-its*, donde se plasman ideas y datos que son parte de sus estructuras pre existentes, para luego fluir con la guía de preguntas, a partir de las cuales se procede a subsanar algunos sesgos, así como al abordaje de los otros componentes para un desglose total de los elementos teóricos propios de la temática.

Así, el contenido tiene una organización inductiva que para su desarrollo de manera motivacional se consideran recursos de estimulación auditiva y visual al igual que una segmentación en 4 actividades prospectadas para dos sesiones de clases, en la guía se incluyen imágenes de llamativos colores, preguntas para su respuesta además de cuadros para su consecuente llenado y vídeo clip alusivo, de tal manera que cada una de estas herramientas seleccionadas, se presentan por periodos de tiempo en aras de dar a la mente intereses diversos y no declinar la atención alcanzada (ver Apéndice F).

3.1.5 Descripción de guía No. 2. Basados en los conocimientos construidos con antelación, se elige un aspecto de las formas terrestres en particular, para su subsecuente profundización, en específico los volcanes cuyo abordaje se segmenta para cuatro sesiones y dos jornadas de clase, sin cambiar la línea metodológica establecida de una planeación constructivista inductiva.

En este sentido, la primera actividad programada es una lluvia de preguntas que invitan de manera libre a la participación sobre lo existente en la cognición de los estudiantes, con este ambiente de sensibilización se anexa un vídeo clip y un mapa, que se socializan de manera guiada con preguntas y respuestas entre los mismos estudiantes. Luego, se establece una presentación PREZI que sirve para el complemento en desarrollo temático (ver Apéndice G), esquema idéntico a mostrar en cada una de las dos clases.

3.1.6 Descripción de guía No. 3. El momento que asume esta guía es una integración de conocimientos y una mayor contextualización, en relación con ello se agregaron algunos aspectos relativos a la temática que en esta ocasión fue la tragedia de Armero, lo que permitió dar una conexión a las temáticas previamente propuestas, contextualizándolas con la realidad histórica, social y cultural del territorio nacional.

El diseño de esta estructura se divide en dos sesiones a manejar en una sola clase, un acompañamiento desde el inicio con tabletas que permiten visualizar el

material con vocabulario, conceptualizaciones y gramática para retroalimentar lo hasta este momento considerado y fortalecer las habilidades necesarias para un buen desempeño de la lengua extranjera, a lo cual le sigue lecturas y trabajo grupal y videos facilitados a través del uso de tabletas nuevamente como herramientas tecnológicas, al terminar estos procesos se invita a socializar de manera abierta con el grupo en general, lo cual permite apreciar tanto los nuevos aprendizajes temáticos como las destrezas alcanzadas en inglés (ver Apéndice H).

3.2 Implementación

Esta fase alude a dar forma y consolidar las ideas que surgieron producto de la fase anterior -diseño-, en acogida de los requerimientos técnicos necesarios y las especificaciones sugeridas en aras de mejorar el esquema diseñado y para estar de una manera más concordante con las necesidades a cubrir; de este modo, es de vital importancia la concreción del conjunto de datos obtenidos y la observancia de una alta calidad en ello (Mora, 2012), para que los objetivos perseguidos se materialicen a través de las guía en este caso.

Por lo anterior, el texto se apoya en la técnica de la observación y derivado de ello los hechos acontecidos para la totalidad de las tres guías, así a continuación, se hace un desglose pormenorizado de esta actividad discriminado lo sucedido en la implementación de cada una de las tres estrategias construidas en el grupo de participantes, estudiantes de quinto grado de primaria, información que se plasma en

forma de narrativa descriptiva, para luego consolidarse en una sola presentación como datos cualitativos.

3.2.1 Ejecución de la guía No. 1. Las actividades inician con un saludo y una charla a manera de introducción para despertar su curiosidad. En el caso de la primera sesión se habla de los diferentes tipos de accidentes geográficos, como una actividad centrada en los estudiantes para que ellos puedan identificar a través de lluvias de ideas estas formas y hacer una discusión sobre su localización en el mapa; en tanto, el docente asumió el rol de guía, orientando las actividades para lograr el objetivo propuesto que se pudo materializar a través del uso de un vocabulario pertinente a la temática abordada.

El siguiente punto consistió en el desarrollo de unas guías enriquecidas con imágenes del relieve colombiano, en este momento respondieron varias preguntas de manera crítica y reflexiva, que en conjunto fue un alcance por parte de los estudiantes del grado quinto.

En refuerzo de lo trabajado, se acude a herramientas tecnológicas (tabletas), donde hallaron material similar al ejecutado en esta primera sesión, de tal manera que a partir de estos recursos se diera lugar al uso del nuevo vocabulario y conceptos interactuados en clase, es de anotar que, se debió sortear un impase sobre el uso de las tabletas que declinó un poco el entusiasmo de los estudiantes hasta ese momento mostrado.

El balance hasta ese momento de desarrollo fue el de un muy buen ambiente de trabajo en el aula, que se pudo observar en las actitudes y manifestaciones gestuales y

verbales de los estudiantes gracias a la técnica de observación a cargo de uno de los investigadores, junto a un desagrado por la no funcionalidad precisa de las tabletas, que debió ser solventada específicamente en la red de banda ancha y las actualizaciones de las herramientas tecnológicas (tabletas) que no eran las mejores.

Para la segunda sesión, se retroalimentó lo previamente desarrollado en clase y se procedió a fortalecer aquellos aspectos que en medio de la charla con los estudiantes se vislumbró como aspectos por subsanar, una vez cerciorados en cuanto a la clara aprehensión temática, con la inclusión de Prezi, ejercicios gramaticales, discusiones, y preguntas de lectura crítica, se hace una actividad de cierre, razón por la cual los estudiantes desarrollaron un crucigrama sobre el relieve con el fin de integrar los conocimientos construidos en la clase.

Los estudiantes durante las sesiones de clase demostraron un alto interés por la temática a trabajar, su participación fue activa con un aprovechamiento al máximo de los recursos brindados por el docente, la totalidad de la planeación se llevó a cabo. El proceso de cada sesión inició con su motivación, estableciendo el objetivo de la clase e involucrando las 4 habilidades comunicativas, representadas en los ejercicios incluidos en la guía evidenciados en sus contenidos a apreciar en el apéndice correspondiente.

3.2.2 Ejecución de la guía No. 2. El tema de trabajo para esta guía en especial fueron los volcanes y se involucraron aspectos temáticos como los diferentes tipos de volcanes y la estructura que corresponde a este tipo de formaciones de la naturaleza, así como la ubicación de volcanes en un mapa con mayor precisión el fenómeno conocido

como como el ‘anillo de fuego’, que abarca varios continentes, se acude a recursos como Prezi y video clips. En suma, el desarrollo de la clase hasta esta parte fue de gran aceptación y agrado por parte de los estudiantes, quienes participaron activamente durante este tiempo.

El docente se mostró en asunción de un rol guía, en el cual mostró un excelente dominio de grupo y dinamismo para trabajar. Las actividades propuestas fueron innovadoras para los estudiantes, un factor adicional para que esta guía lograra una excelente recepción o efectividad en su ejecución al final. En detalle, las actividades involucraron juegos de vocabulario, videos, lectura crítica de imágenes, comprensión lectora, gramática, talleres, juegos online, uso de aplicaciones como KAHOOT Y QUIZIZZ. De otro lado, el uso de herramientas tecnológicas marcó la diferencia en esta ocasión ya que no hubo ningún inconveniente, funcionaron a la perfección con buenos resultados obtenidos desde el punto de vista de los asistentes a la clase.

Para dar una mayor recreación a los conocimientos se planteó un proyecto final consistente en la creación y exposición de volcán hecho en plastilina, mediante ello se integraron diferentes áreas de forma interdisciplinar como lo son artes, ciencias sociales, ciencias naturales, química e historia, la actividad fue evidencia de apropiación del tema y del vocabulario necesario para hablar de ello, lo que permitió un aprendizaje significativo, con el disfrute de la manipulación de materiales durante y al final de las sesión y de este modo se generó una alta satisfacción en los estudiantes.

3.2.3 Ejecución de la guía No. 3. Empieza la primera sesión de clase con uso de herramientas tecnológicas (tablet), para describir las características geográficas de la población de Armero junto al apoyo de la aplicación GOOGLE MAPS. Una vez discutidas las distintas condiciones geográficas los estudiantes procedieron a completar una tabla que auscultaba el conocimiento previo del tema, por tanto, el llenado de la misma implicó expresar que información se manejaba en torno a la población en estudio con el propósito de generar una mayor expectativa, en este mismo ejercicio se dejó un espacio en blanco para terminar al final de la guía sobre lo que se incrementó como nuevo conocimiento.

Acto seguido los estudiantes vieron unas diapositivas, las cuales propiciaron el espacio a la producción oral y a incentivar la atención en la clase, paralelamente se les coloca un vídeo y se les invita a trabajar en hoja taller para completar líneas en blanco con la información brindada hasta ahora. Luego, son invitados a un video clip, el cual una vez finalizado dio paso a la realización de una lectura sobre la tragedia de Armero y Pompeya cerrando con una serie de preguntas que permitieron utilizar sus habilidades pensamiento, cuyas respuestas son socializadas con el resto del grupo. De igual forma se hizo un contraste de eventos como la erupción del volcán del Ruiz con la erupción de Pompeya, lo que permitió involucrar diferentes áreas del conocimiento más el valor agregado de transversalidad con la realidad.

La segunda sesión de aplicación, la actividad se centra en completar una información utilizando como base una lectura cuyo contenido narra lo acontecido en la tragedia de Armero. Posterior a esto los estudiantes con una serie de tiras de papel sobre información referente a la tragedia recrearon posibles escenas vividas durante la

tragedia. Una vez terminada la recreación se procede en una hoja taller a escribir una breve historia haciendo uso de ciertas palabras claves relacionadas con el tema provistas en una tabla, trabajo en habilidad de escritura estratégica en refuerzo del nuevo vocabulario.

Para finalizar esta guía, se eligieron dos desastres naturales para contrastar la magnitud y el impacto de los mismos esta información se usó en completar una tabla, en procura del espíritu investigativo, aunado al aprovechamiento de las tecnologías como sus aliados, y así se demostró que las herramientas tecnológicas que se ofrecen hoy en día son un gran aliado de la academia si se les da el uso apropiado. Como resultado, el grado de satisfacción por parte de los estudiantes en cada sesión fue alta, sintiéndose motivados a participar y aportar cada vez más, apreciación sustentada en la observación ejercida por los investigadores durante este proceso.

3.2.4 Resultados consolidados de la observación durante la aplicación de las guías. La observación fue efectuada durante el desarrollo de las clases en las cuales se aplicaron las guías pedagógicas creadas. El propósito de la técnica en este caso fue tanto para detallar lo que sucedía por parte de los estudiantes como también lo que se pudo apreciar en el profesor como ejecutor de las guías. Esta información, organizada por categorías emergentes se presenta a continuación en la siguiente tabla.

Tabla 5.

Observaciones a estudiantes durante aplicación de las guías

<i>Descripción</i>	<i>Categoría emergente</i>
--------------------	----------------------------

E* <i>“Se muestran completamente interesados en la actividad que está siendo realizada y participan de forma activa en el desarrollo de la clase”.</i>	
E* <i>“Dentro de las temáticas trabajadas en esta primera clase se presenció principal interés por parte de los estudiantes sobre los volcanes”.</i>	
E* <i>“(…) el docente decide profundizar un poco más y enfocar su clase en el tema que causo mayor interés en los estudiantes, esto se ve reflejado en la actitud de ellos ya que es total interés y cuenta con una participación actividad en el desarrollo de la misma”.</i>	Agrado
E* <i>“Al existir una mejora en el área de conectividad de la institución y al remplazar las herramientas tecnológicas por computadores portátiles, los estudiantes pudieron interactuar con todos los recursos digitales planteados, sin ningún contratiempo”.</i>	
E* <i>“Se hace evidente el disfrute de las actividades manuales que propone la guía”.</i>	
E* <i>“los estudiantes recibieron los dispositivos tecnológicos (Tablet) para comenzar a trabajar, en un primer momento hubo un poco de confusión pues para acceder a la página debían escanear un código qr y los alumnos no estaban relacionados con el mismo”.</i>	
E* <i>“Debido a que la conectividad dentro de la institución no es la mejor, y a que alguno de los dispositivos tecnológicos (Tablet) no se encuentran actualizados o su sistema operativo no es funcional para las actividades que están siendo realizadas por parte de los alumnos, se comienzan a presentar situaciones de inconformidad ya que esto no les permite realizar el trabajo de forma efectiva”.</i>	Inconformidad
E* <i>“El desarrollo de algunas guías que habían sido planteadas para ser trabajadas de forma individual también genera cierto sentimiento de inconformidad”.</i>	
E* <i>“Al llegar el docente al salón de clases con las Tablet los estudiantes inmediatamente se sienten atraídos e intrigados hacia la actividad que se va a realizar”.</i>	Curiosidad
E* <i>“Ciertos estudiantes se negaron en un primer momento a realizar la exposición de su maqueta afirmando que sentían pena, pero esta misma situación se sobrelleva gracias al apoyo que reciben estos chicos por sus compañeros de clase”.</i>	Duda y apoyo

E* Estudiante

El balance de lo observado permite hablar de un impacto positivo de lo formulado, en primera instancia porque fue casi uniforme el ambiente de *curiosidad* despertado con la llegada del profesor y los recursos que traía consigo, de ahí en

adelante se desprende la ejecución de las clases, sobre las cuales se puede indicar un éxito sustentado en la incorporación de las actividades manuales de la guía en el desarrollo de la clase, lo cual funcionó con gran éxito ya que permitió la interacción y el trabajo entre compañeros con claras muestras de *agrado* en sus actitudes, de igual manera se estimulaba entre ellos el uso del inglés como segunda lengua y permitió el fortalecimiento del conocimiento adquirido de forma práctica.

Lo que se presentó como manifestación contraria a lo previamente descrito fueron expresiones de *inconformidad*, más relacionadas con las fallas tecnológicas y de conectividad que agregaron complejidad al verdadero aprovechamiento de los recursos plasmados en las guías; pero, al subsanar este aspecto en específico, la mejoría en la actitud simultaneo al desarrollo de la clase fue palpable.

El cierre de las clases estaban acompañadas de actividades lúdicas y participativas, situación que en algunos casos reflejó *duda*, una emoción explicada en la inseguridad en cuanto a ponerse de pie frente a los demás compañeros para exponer su trabajo básicamente ante el temor de fallar en su discurso en idioma inglés, circunstancias que están conectadas más con subjetividades, mismas que afortunadamente fueron bien sorteadas gracias a la actitud de solidaridad y compañerismo que se transmitieron por parte de los demás estudiantes asistentes a la clase.

En definitiva, la implementación de las guías pedagógicas produjo buenos resultados de motivación y aprendizaje, en medio de tener que sobreponerse a dificultades normales en el curso de la clase como fue las de índole tecnológico y de

conectividad paralelo a los miedos que manejan algunos estudiantes para la comunicación en público.

Ahora, se ofrece los resultados de la observación en análisis de lo ejecutado por el profesor, en la tabla 6, así:

Tabla 6.

Observaciones a profesor durante aplicación de las guías

Descripción	Categoría emergente
P* <i>“usa distintos materiales tanto tecnológicos como físicos”.</i>	Buenos apoyos
P* <i>“Los estudiantes son invitados a crear material gráfico tipo posters, lo cual resulta ser de su agrado”.</i>	
P* <i>“En la segunda clase se observa mayor dominio de guía y grupo, el resultado actitud estudiantil mejorada y manifestaciones de disfrute, así como evidencia de aprendizaje significativo”.</i>	
P* <i>“motiva la participación de los estudiantes”.</i>	Clase dinámica
P* <i>“Incorpora mediante diapositivas el nuevo vocabulario y reforzado en las guías”.</i>	
P* <i>“da lugar a opiniones sobre el deseo de hacer más actividades en grupo que individuales”.</i>	
P* <i>“En la segunda clase se desarrolló un mayor trabajo grupal y estuvieron más involucrados con la actividad”.</i>	Opinión y aplicación
P* Profesor	

La observación en lo que tiene que ver con el desempeño del profesor para llevar a cabo la clase con la inclusión de la guía pedagógica, demostró que el aprovechamiento de *buenos apoyos* genera clases que se pueden convertir en momentos gratos tanto para los estudiantes como para el educador, donde se requiere lógicamente un buen dominio temático, así como el adecuado conocimiento del material en cuestión para su mejor implementación.

Adicional a lo detallado previamente, es de anotar la importancia de imprimir a la labor educativa el desarrollo de una *clase dinámica*, eso otorga un ambiente de alta valía en medio de la motivación desde los estudiantes y la diversidad de estrategias para llevar de manera guiada a los asistentes a una fácil adquisición de conocimiento.

Así mismo, un aspecto clave por parte del profesor, es dar espacio a la entrega de opiniones con base en el sentir experiencial de los estudiantes que se transformen en un horizonte de su práctica pedagógica, en equivalencia a ser flexible y abierto a los cambios necesarios provenientes de las sugerencias de ahí que se pueda hablar de *opinión y aplicación*.

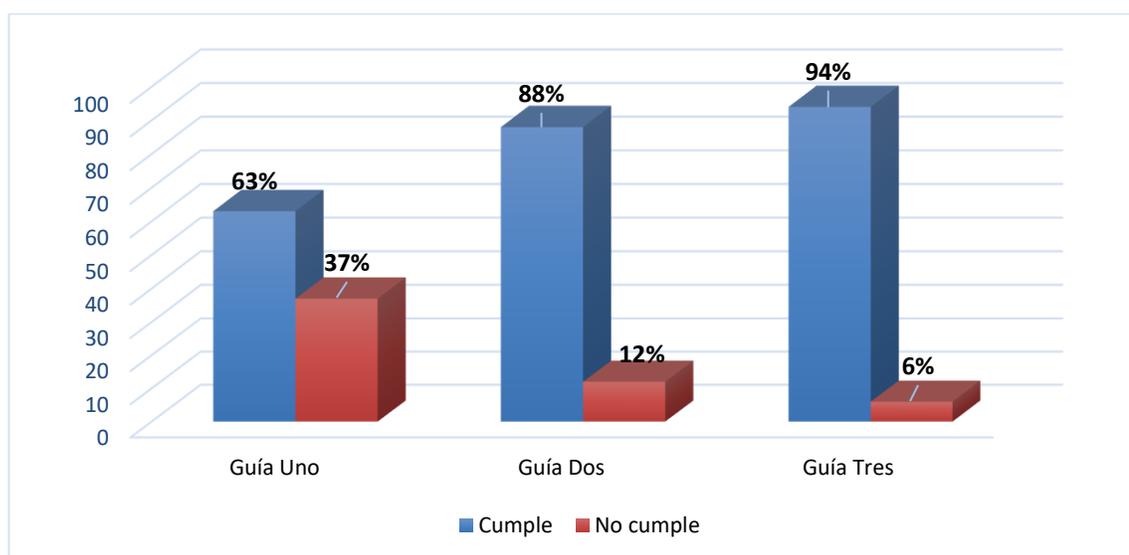
La sumatoria de características para las clases escenificadas por un educador y la descripción que ellas conceden a la construcción de un ambiente apto para los procesos de enseñanza-aprendizaje son los aditamentos fundamentales para llevar al éxito un material pedagógico, como en este caso la guía para las clases de ciencias sociales que se dan en idioma inglés.

3.3 Valoración de la guía a través de los resultados de su aplicación

La implementación de la guía pedagógica se llevó a cabo con 16 alumnos de un grado quinto de primaria dentro de una institución educativa privada, para las clases de ciencias sociales sobre tres temas en particular. En relación con lo obtenido a partir de las clases, se presentan los resultados discriminados en cuanto a la valoración del aprendizaje construido en cada una de las tres guías, luego la apreciación por parte de

los alumnos sobre los materiales y el manejo del tema, mientras que una tercera parte ofrece la mirada de los investigadores derivado de la técnica de observación sobre lo acontecido en el aula. Los datos en primera medida van en una organización estadísticas en sus dos primeras valoraciones y para la tercera como proceso de datos cualitativos.

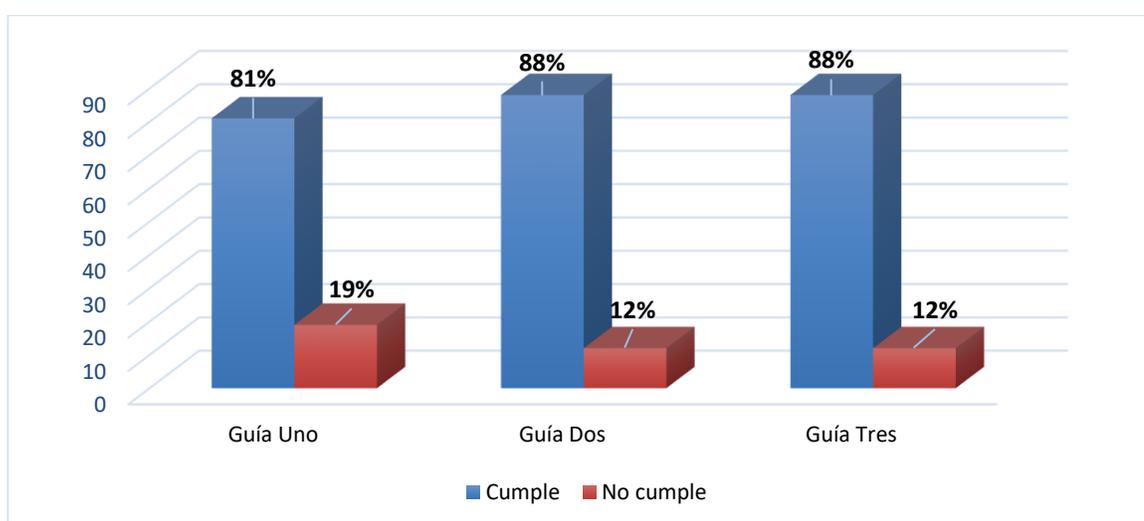
3.3.1 Valoración de aprendizajes. La técnica de la lista de chequeo fue el apoyo con el cual se buscó establecer una idea más clara en cuanto a la construcción de conocimiento y el impacto cognitivo de las guías pedagógicas implementadas, como desarrollo del análisis sobre el impacto de estas en los estudiantes, en este sentido los resultados indicaron lo siguiente:



Gráfica 1. Comparación de identificación del nuevo vocabulario

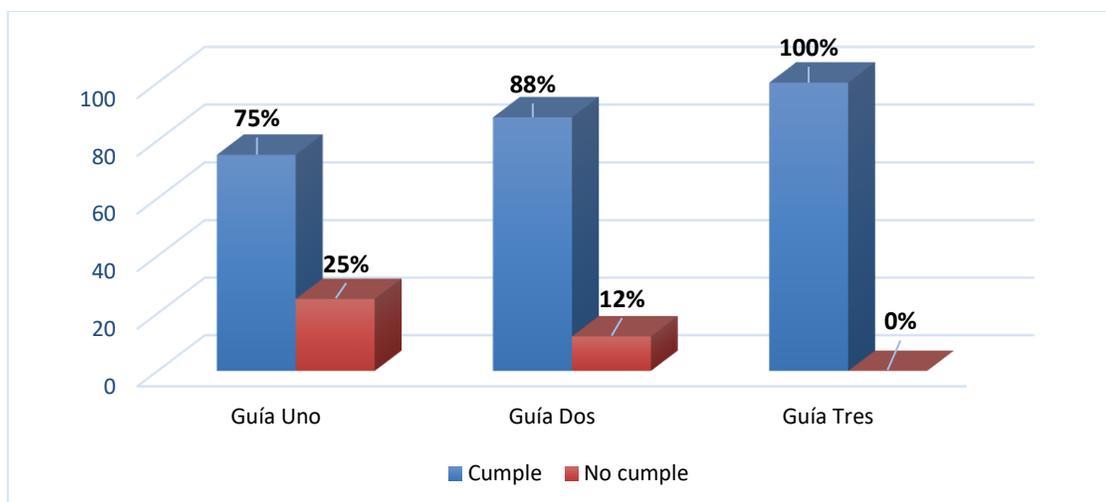
Cada una de las guías, trae en su contenido un listado de palabras como nuevo vocabulario, número que sirve de base para la cuantificación de avances en este aspecto en particular. En el caso de la guía uno, como aparece en la gráfica 1, se alcanzó un

cumplimiento en el 63 por ciento de los participantes mientras que el 37 por ciento no logró la incorporación en su habilidad oral del vocabulario nuevo indicado en la guía, como se explica con antelación. En lo relacionado con la guía dos, es de agregar que el cumplimiento llegó a un 88 por ciento en contraposición del 12 por ciento y finalmente la guía tres arrojó un indicador del 94 por ciento frente a un 6 por ciento para quien no fue posible este propósito.



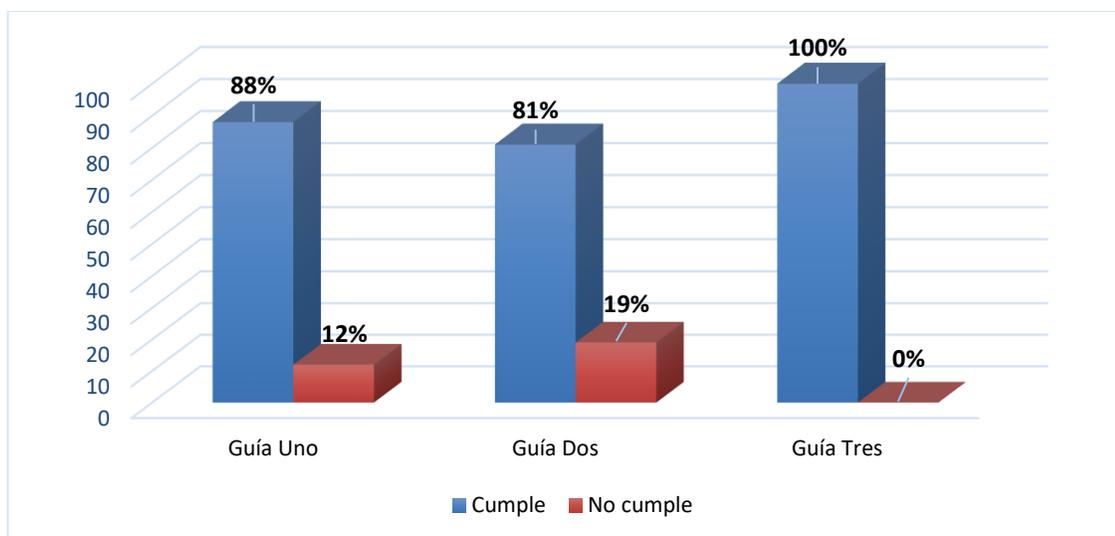
Gráfica 1. Uso del vocabulario y gramática en producción escrita

En los ejercicios de producción escrita, se registró según la gráfica 2 que para la guía uno el 81 por ciento de los estudiantes aplicó el 80 por ciento del vocabulario y la gramática abordada en clase en tanto que un 19 por ciento no lo hizo; por su parte la guía dos y tres de manera idéntica obtuvieron un 88 por ciento de uso frente a un 12 por ciento de quienes no lo hicieron.



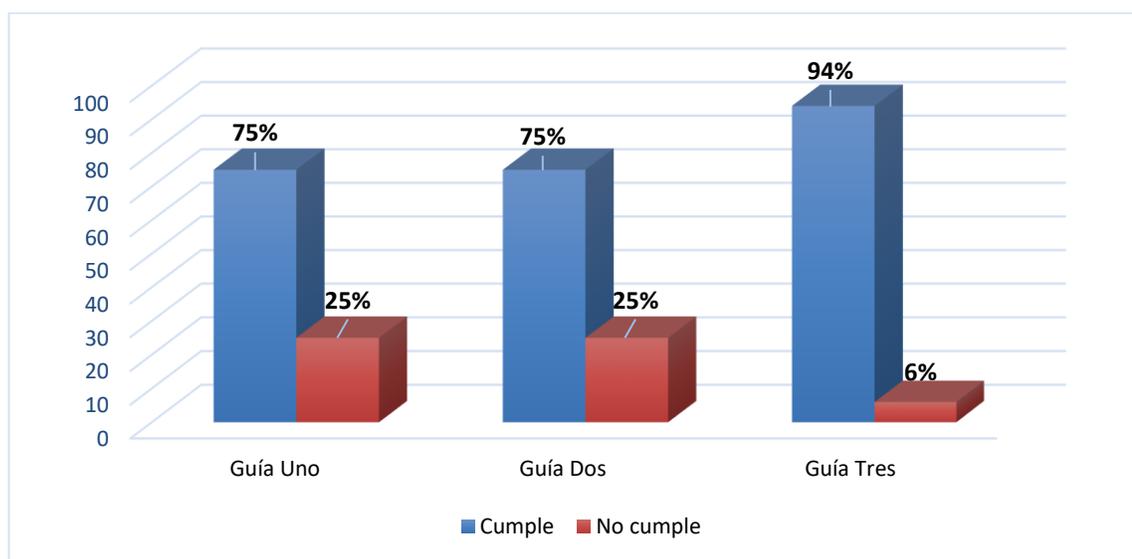
Gráfica 2. Participación en clase

Durante el desarrollo de clases para lo que concierne a la guía uno la participación de los estudiantes de manera activa fue del 75 por ciento diferente del 25 por ciento representado por los estudiantes que no participaron, por su parte la guía dos obtuvo una participación del 88 por ciento de los asistentes contraria a la actitud del 12 por ciento sin participación; finalmente para la guía tres la totalidad del grupo es decir el 100 por ciento estuvieron activos en su participación (gráfica 3).



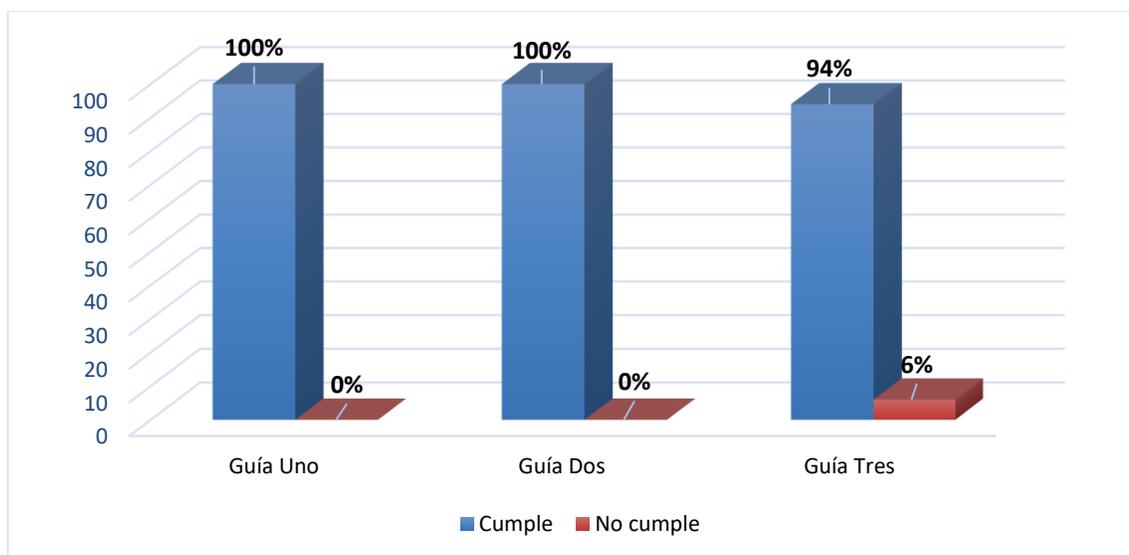
Gráfica 3. Uso de vocabulario en exposición

Se realizaron ejercicios de exposición frente a los demás compañeros, lo cual permitió evidenciar que en la guía uno el cumplimiento fue del 88 por ciento contrastado con un 12 por ciento que no lo hicieron; además, en la guía dos la inclusión de vocabulario manejado temáticamente para sus exposiciones llegó al 81 por ciento y faltó en un 19 por ciento, mientras que la guía tres mostró que el 100 por ciento de los estudiantes expusieron con el nuevo vocabulario adquirido (gráfica 4).



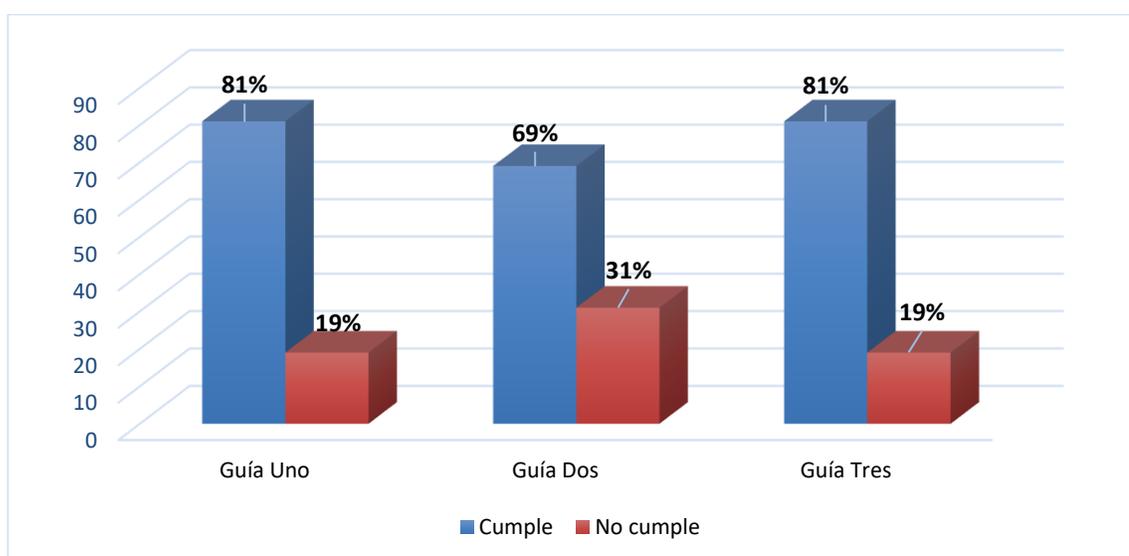
Gráfica 4. Comprensión sobre la temática abordada

En la gráfica 5, el 75 por ciento de los estudiantes durante el desarrollo tanto de la guía uno como de la dos mostraron comprensión de la temática como efecto de las preguntas en torno al tema direccionadas por el educador y solo el 25 por ciento no lo pudo hacer, a diferencia de lo sucedido con la guía tres donde la comprensión subió al 94 por ciento y un restante 6 por ciento no lo evidenció.



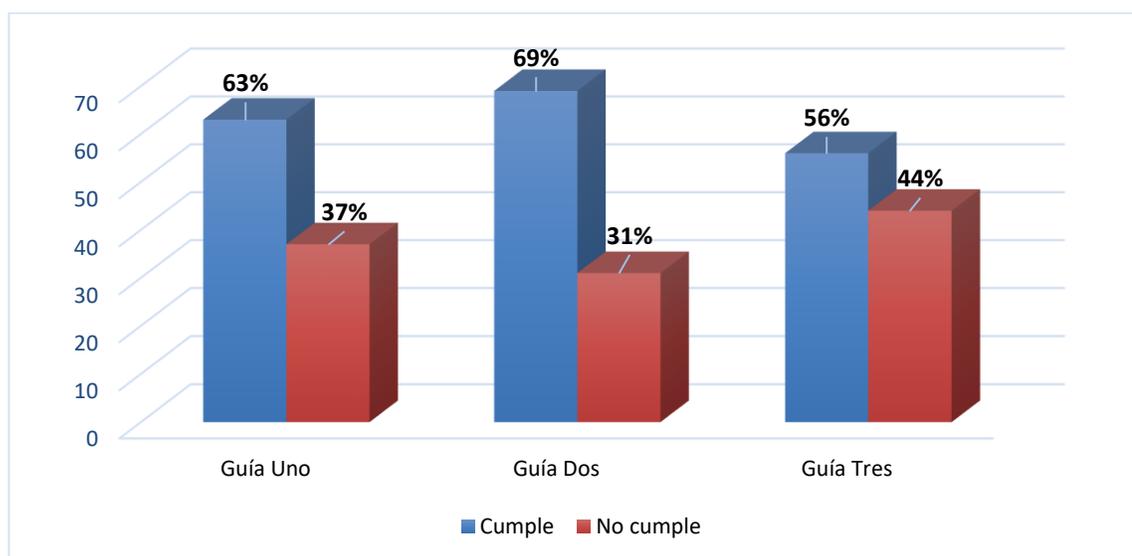
Gráfica 5. Comprensión de lo descrito en lugares y acciones

A la hora de analizar sí se llegó a la comprensión de descripciones sobre lugares y acciones, se pudo establecer un comportamiento estadístico igual para la guía uno y dos ya que en ambos casos los estudiantes así lo mostraron para un 100 por ciento alcanzado, a diferencia de lo que paso con la guía tres donde dicha habilidad fue posible para el 94 por ciento y no lo fue para un 6 por ciento.



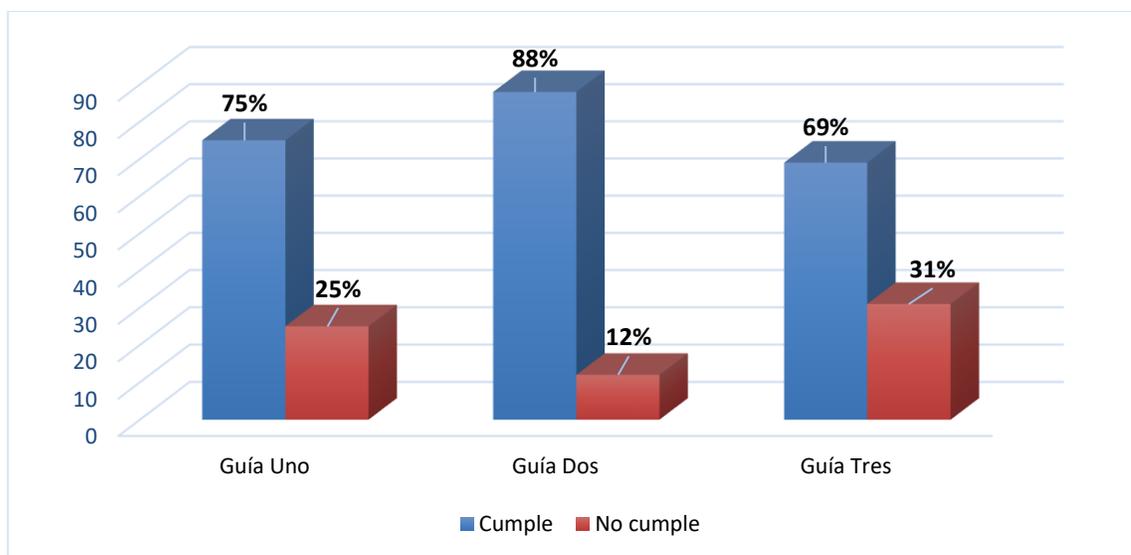
Gráfica 6. Comprensión información de compañeros y profesor

Para este aspecto en particular, lo que se pudo constatar fue un manejo del 81 por ciento de los estudiantes ante un 19 por ciento de casos donde no fue posible la comprensión de información dada por compañeros y profesor, como un indicador válido simultáneamente para la guía uno y tres, contrario a la guía dos que arrojó un cumplimiento del 69 por ciento y un incumplimiento de esta destreza en el 31 por ciento (gráfica 7).



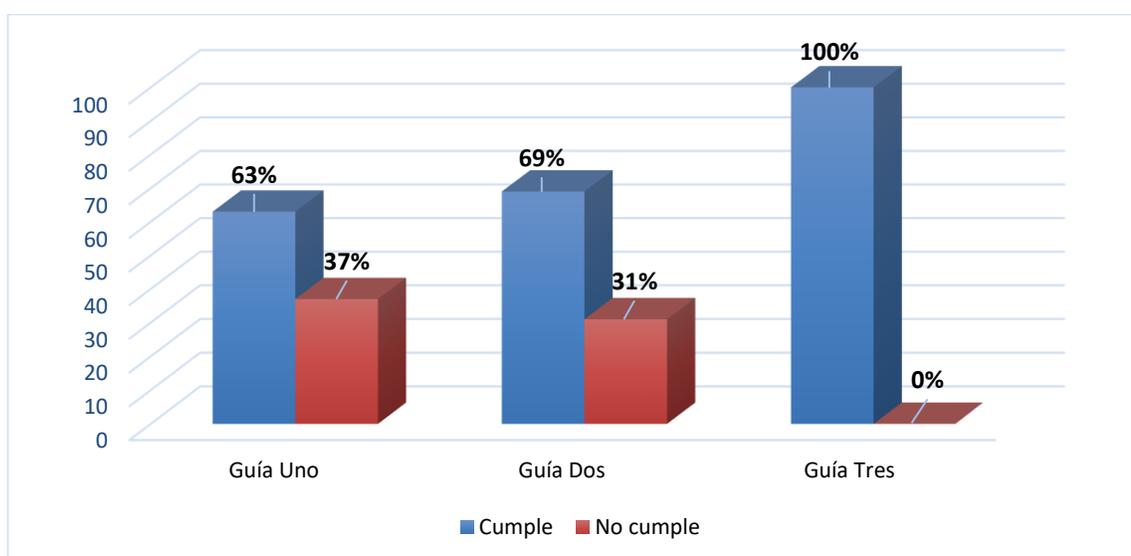
Gráfica 7. Conversación simple en inglés sobre lo abordado

La habilidad de conversación simple en inglés sobre la temática trabajada en clase, con base en la gráfica 8, para la guía uno estuvo en un 63 por ciento y no se cumplió en el 37 por ciento, en la guía dos se alcanzó un 69 por ciento y se incumplió en un 31 por ciento, finalmente la guía tres obtuvo un cumplimiento de esta habilidad en un 56 por ciento y faltó en un 44 por ciento.



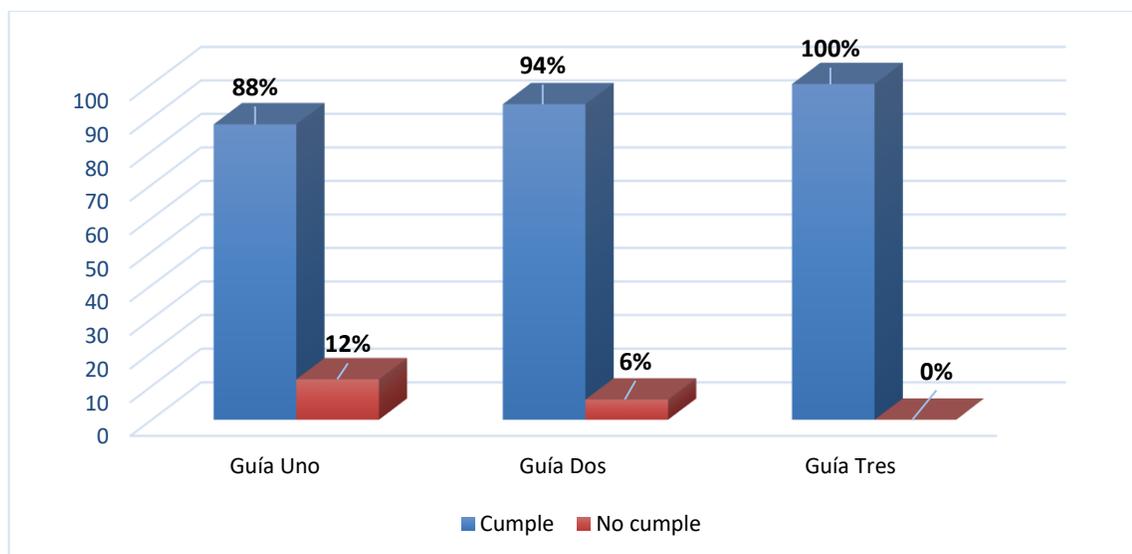
Gráfica 8. Preguntas y respuesta sobre lo abordado

La interacción de preguntas y respuestas sobre el relieve colombiano en lengua extranjera, para la guía uno se cumplió en el 75 por ciento y no en el 25 por ciento, frente a los indicadores de la guía dos donde el 88 por ciento de los estudiantes cumplieron y el 12 por ciento no cumplió, así como de la guía tres en cuyo caso el 69 por ciento cumplió y el 31 por ciento no lo hizo (gráfica 9).



Gráfica 9. Otras oportunidades para usar lo aprendido

La guía uno entre los estudiantes motivó otras oportunidades para usar lo aprendido en un 63 por ciento de ellos y no fue así en un 37 por ciento, en tanto que la guía dos registró un cumplimiento de estas situaciones en el 69 por ciento de los estudiantes y no en un 31 por ciento, situación distinta para la guía tres donde se registró un 100 por ciento de cumplimiento (gráfica 10).



Gráfica 10. Comprensión del 50 por ciento de instrucciones para comprensión lectora

En la gráfica 11, los estudiantes exhibieron una comprensión del 50 por ciento de las instrucciones dadas en los ejercicios definidos para la comprensión lectora, en lo que corresponde a la guía uno en un 88 por ciento y no fue posible dicho cumplimiento en un 12 por ciento, sobre la guía dos lo obtenido señala cumplimiento en un 94 por ciento e incumplimiento en un 6 por ciento, mientras que la guía tres si llegó al 100 por ciento de cumplimiento en esta habilidad.

3.3.2 Encuesta de materiales y tema. La elaboración de una guía en cuanto a los materiales en relación con los temas de sus contenidos es una situación importante, ya que de ello depende la conquista que ha de establecerse por parte del estudiantado, asunto del cual se desprenden condiciones esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son el aprestamiento, la motivación y la atención. Por ello se optó por este tipo de consulta cuyos resultados se presentan así:

Lo que se dio a conocer sobre el *interés por los materiales*, fue que los materiales usados lucían interesantes para el 94 por ciento de los participantes entre quienes 6 por ciento lo puntuaron como tres, el 38 por ciento de cuatro y el 50 por ciento en el nivel muy alto representado con cinco, ante un restante 6 por ciento que dio un uno a estos materiales en su capacidad de despertar interés.

De los 16 estudiantes del grado quinto a quienes se les aplicaron las guías la satisfacción frente a la inquietud sobre la variedad de recursos y materiales, manifestaron que el 44 por ciento de los participantes asignaron un resultado de muy alto con calificación de cinco, mientras que en la opción alta se registró para el 22 por ciento de ellos en valoración de cuatro y un 17 por ciento se ubicó en un calificativo de tres; equivalente a una evaluación positiva consolidada del 77 por ciento. En contraste con un 11 por ciento y un 6 por ciento en desacuerdo indicados por calificativos de dos y uno correspondientemente.

En cuanto a la importancia del tema seleccionado, fue considerada como acertada por un total del 94 por ciento, los cuales se desglosan como un 50 por ciento de aceptación muy alta reflejada en un cinco, en alta asociada con el cuatro se encontró un 31 por ciento y en término medio un 13 por ciento para quienes optaron por la

puntuación de tres. Adicional a lo anterior, está la idea de no relevancia en cuyo caso la única calificación existente fue de dos por parte del 6 por ciento.

Además, sobre el uso adecuado de los materiales la evaluación se caracterizó por un resultado sin calificaciones en desacuerdo, es decir que el 100 por ciento de los estudiantes participantes avalaron el uso adecuado de los materiales por parte del profesor, situación que va desde muy alto para el 63 por ciento en equivalencia de cinco, un 31 por ciento en alto indicado por el cuatro y un 6 por ciento que marcaron el tres como valoración.

De otro lado, la satisfacción con el tema visto arrojó que la totalidad del grupo de quinto de primaria consideraron estar satisfechos con los temas vistos, cuyas variaciones estadísticas se presentaron en dos opciones, una de ellas en alto según el 38 por ciento y la otra un 62 por ciento de muy alto.

La siguiente indagación se definió entre un Si o un No, usada para cerciorarse en cuanto al cumplimiento de los objetivos propuestos por las guías, al respecto se obtuvo que según el 94 por ciento de los estudiantes afirmaron que, si se lograron cumplir con los objetivos trazados en las guías, mientras que el restante 6 por ciento conceptuó que no se lograron.

El subsecuente análisis parte de opciones dicotómicas, que ofrecían a los participantes un me gusta y un no me gusta, para cada una de las tres guías ejecutadas, lo que se registró fue que en el caso de la guía uno el gusto alcanzó un 60 por ciento, para la guía dos un 80 por ciento y para la guía tres un 100 por ciento.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

Las guías diseñadas se apoyaron en el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas ya que una parte de la asignatura de Ciencias Sociales es enseñada por un educador con el uso de una lengua extranjera, y con el apoyo didáctico de las guías elaboradas (Álvarez, 2012). Este modelo responde a los principios de lo denominado AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), los temas abordados responden al mayor interés diagnosticado por observación entre los estudiantes del grado quinto, en este caso formas de relieve, volcanes y la tragedia de Armero.

Los contenidos de las guías, fueron a su vez, son un modelo instructivo basado en tareas -TBI-, en la medida que según Richards y Nunan (2010), las actividades planeadas involucran una comunicación extraída de la realidad local y nacional, con ejercicios significativos para los asistentes y todo ello para promover el aprendizaje efectivo en un ambiente más realista del idioma inglés.

El hilo conductor que buscó materializar los anteriores preceptos, se establece desde el inicio de la planeación para la creación de las guías, es decir previo al diseño, y debido a ello se procedió a buscar el apoyo de instrumentos (observación y encuesta), que permitiesen a través de sus resultados obtener una idea clara en cuanto a los

contenidos temáticos que dentro de la población estudiantil despertaban mayor interés y así direccionar hacia esas temáticas la formulación de las mismas.

En este sentido, es de señalar que los alumnos estuvieron de acuerdo en que los temas estudiados eran relevantes para ellos, toda vez que dicha importancia fue considerada por el 94 por ciento de los 16 participantes en valoraciones que fueron desde el tres hasta el cinco como expresiones escalares para manifestar el estar de acuerdo y en total acuerdo, lo cual permite afirmar que las actividades en efecto estuvieron orientadas a aprendizajes de productos reales y auténticos (Richards y Nunan, 2010).

Además, como lo plantea esta misma fuente, las actividades propuestas fueron significativas, reflejándose esto en el nivel de satisfacción manifestado por los estudiantes hacia el tema visto, debido a que la totalidad del grado quinto de primaria se ubicaron con este tipo de percepción, resultados que aparecieron como alto según el 38 por ciento y otro segmento en muy alto por el 62 por ciento indicado.

Otro de los aspectos esenciales de acoger en la metodología TBI, tiene que ver con la búsqueda de objetivos específicos alcanzados durante un tiempo determinado, que está enmarcado desde el inicio de la primera guía, y la finalización de la tercera, con diversas variables observadas entre ellas el compromiso de los estudiantes. Este último que se registra mediante la participación activa en el transcurso del desarrollo de las clases, y se retoma explícitamente en sus resultados más adelante.

Así mismo entre los éxitos a evidenciar, se relaciona la realización de tareas significativas para estimular el uso y aprendizaje del idioma, como fue la presentación de producción escrita donde se aprovechó el 80 por ciento del vocabulario y la gramática

aprendida, que en la lista de chequeo se verificó para cada guía así: 81 por ciento y 88 por ciento (guía uno, dos y tres en forma homogénea), junto a un no cumplimiento del 19 por ciento y 12 por ciento.

En efecto, el diseño de las guías cumple con los requerimientos contemplados desde Tomlinson (1998), sobre diseño de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular el punto que indica lo referente a propiciar una enseñanza relevante y útil, mediadas por la concesión de roles protagónicos a los estudiantes que vincule sus adaptaciones cognitivas con un aprendizaje significativo; aspecto que se consigue gracias un buen conocimiento de los estudiantes y su entorno.

De ahí que se acudió a prácticas estratégicas como la exposición, un rol a través del cual se otorga mayor protagonismo a los estudiantes, ejercicio propio del formato tipo taller dado a las clases, todo un esfuerzo liderado por el educador para promover la acción desde los estudiantes (Gutiérrez, 2009).

Este momento en especial arrojó un alcance de 88 por ciento, 81 por ciento y 100 por ciento para cada guía en su correspondiente orden abordada (una, dos y tres), en contraste con los indicadores de no alcance que en específico, solo tuvo que ver con las guías uno y dos por un 12 por ciento, y 19 por ciento respetivamente. En consecuencia, es de resaltar lo acontecido con la guía tres que activó un compromiso y entrega en el 100 por ciento de los estudiantes.

La situación de mayor impacto señalada con antelación para el trabajo de la tercera guía se encuentra estrechamente ligada con el acertado diagnóstico sobre el gran interés que despierta en ellos el poder de los volcanes y el realismo emocional asociado con este evento trágico de la historia nacional.

Igualmente, el desarrollo de las guías estuvo más centrado en el proceso que se llevó a cabo durante las clases antes que hacia un producto final, parte de ese proceso llevó a valorar la comprensión de lo descrito, situado en lugares y acciones, respecto a la satisfacción de los investigadores que se sustenta en el índice de 100 por ciento para las guías uno y dos, seguidas del 94 por ciento de la guía tres.

Esta misma preocupación propia del TBI, se encontró en la comprensión de información tanto en la que ofrecía el profesor como sobre la que se cruzaban entre compañeros, que obtuvo un 81 por ciento de cumplimiento por igual para las guías uno y tres, junto a un 69 por ciento de la guía dos, en contraste con un no cumplimiento en las guías uno y tres del 19 por ciento, así como un 31 por ciento en la guía dos.

La experiencia previa del estudiante, sumado a la nueva adaptación cognitiva derivada del proceso de enseñanza-aprendizaje apoyado por las guías diseñadas, se pudo apreciar en una actividad de preguntas y respuestas sobre lo abordado, que tuvo por cumplimiento más alto el 88 por ciento de la guía dos, al que siguió el de la guía uno con el 75 por ciento, y pasó al 69 por ciento de la guía tres. En ese orden de ideas se debe añadir que los indicadores no favorables estuvieron en un 31 por ciento, 25 por ciento y 12 por ciento para las guías tres, uno y dos respectivamente.

En este sentido, el intercambio de ideas entre compañeros en un ambiente de discusión para referirse a lo tratado en clase fue parte del interés de los investigadores para asegurar la conexión entre la tarea y las situaciones de la vida real, tal como lo formula Krahnke (1987), al subrayar la cadena de eventos que otorgan un alto grado de información y retroalimentación para formar la significancia de contenidos y lenguaje en la materialización de un manejo cognitivo estable de contenidos.

La ventaja con la cual se dota al aprendizaje, cuando se asumen procesos desde situaciones reales, es reconocida en su mejora del manejo lingüístico bilingüe, debido al incremento de la participación ya que los estudiantes poseen suficiente información a partir de esa base de realismo, como lo refieren Ramos y Ruíz (2011), en su trabajo “La educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE”.

Idénticamente, lo señalan Dávila y Ramos (2013), en su “Diseño de un taller modelo para la asignatura de ciencias sociales en francés de tercer grado de la Institución Educativa Integrada La Candelaria”, cuya labor surge de diagnósticos previos, los cuales les permitieron construir un perfil ajustado a las especificidades de profesores y estudiantes, en consecuencia ajustados a esa realidad, más el apoyo del conjunto teórico existente para ofrecer talleres con actividades lúdico-pedagógicas pertinentes a los intereses de ese contexto con gran aceptación así como aprovechamiento por parte de los estudiantes.

De este modo se deja atrás lo concerniente al desarrollo a lo largo de la clase, para dar paso a la post-tarea, en alusión a la observancia de un producto final de aprendizaje, que se asume en diversas actividades destinadas al alcance de varios aspectos de gran valía para avalar la construcción significativa de aprendizaje y estar a la altura de los lineamientos TBI.

Uno de esos productos finales fue la comprensión sobre la temática abordada que registró 75 por ciento de favorabilidad en las dos primeras guías y un 94 por ciento en la última, lo que implicó que tanto para la uno como para la dos no se cumplió en el 25 por ciento, y que en un 6 por ciento quedó por atender para la tercera guía.

En segunda instancia para la post- tarea está la articulación del 100 por ciento del nuevo vocabulario, y sobre este ítem cada guía mostró lo suyo a través de indicadores que fueron para cada una de las guías (uno, dos y tres) positivo en el 63 por ciento, 88 por ciento y 94 por ciento respectivamente, mientras que el no cumplimiento de este propósito alcanzó un 37 por ciento, 12 por ciento y 6 por ciento en su orden para las guías trabajadas.

El tercer producto se tomó como la habilidad de conversación simple en inglés sobre lo abordado, con cifras que se pueden detallar así: cumplimiento del 63 por ciento y no cumplimiento en el 37 por ciento (guía uno), un 69 por ciento versus un 31 por ciento (guía dos), y un 56 por ciento ante un 44 por ciento (guía tres). Un buen balance de tareas específicas para la construcción de estructuras gramaticales y vocabulario, como aprestamiento a su desenvolvimiento de una mejor manera en contextos donde es nativa la lengua inglesa.

De otro lado es de anexar, lo que Krahnke (1987) llama una mayor capacidad y conciencia de cómo responder a las necesidades cotidianas al exhibir otras oportunidades para usar lo aprendido, acciones que sucedieron con la utilización de las tabletas en aprovechamiento de las TIC - Tecnologías de la información y la comunicación-, herramientas que Álvarez (2012), asigna como generadoras de un contexto más rico y diversificado, aunado al hecho de incentivar en el alumno la interactividad, así como la autonomía.

Los resultados para el uso de lo aprendido en herramientas TIC, tuvo un comportamiento estadístico ascendente, ya que en la guía uno fue de 63 por ciento y paso del 69 por ciento al 100 por ciento en las guías dos y tres, para solo dejar un no cumplimiento del 37 por ciento y 31 por ciento indicado para las guías uno y dos. Sobre

esta experiencia es de aclarar que fue llamativo para los estudiantes por la variedad de materiales y recursos así señalado por el 44 por ciento de los estudiantes con una escala valorativa de cinco, a la cual se añaden quienes optaron por la valoración de cuatro y tres en un 22 por ciento y 17 por ciento paralelamente.

La explicación para el comportamiento estadístico en una línea ascendente yace en la problemática afrontada con el uso de las tabletas por la falta de actualización y la dificultad con la red que afectó esta práctica inicialmente, limitantes que al ser subsanadas dieron lugar a capturar el interés y agrado de los estudiantes con mayor certeza de manera progresiva en las otras guías.

A esta altura descriptiva de los resultados en relación con la aplicación de las guías, es necesario dar espacio a otro aspecto de relevancia para el TBI, como lo es el aprendizaje cooperativo reflejado en la participación grupal para aclarar dudas, corregir sesgos entre los mismos estudiantes y lo más importante, unificar criterios en pro de un buen desempeño que no es otra cosa que un producto de calidad y satisfacción para los integrantes como protagonistas de ese desarrollo y lógicamente para el profesor ante el éxito de su gestión.

Así, es de anotar que la participación se incrementó paulatinamente con el paso de guía tras guía, de tal modo que fue del 75 por ciento diferente del 25 por ciento como no participación para la guía uno, del 88 por ciento contra el 12 por ciento en la segunda guía y del 100 por ciento de participantes activos para la tercera.

Sumado a los puntos definidos por TBI guardados y concretados en los diseños, están aspectos relativos a los parámetros de un trabajo por Content Based Instruction (CBI), que para Hymes et al. (2003, citados por Ponticelli, 2003), están dados en la medida

que se toma por foco el contenido de syllabus correspondiente a una disciplina o área específica, o sea, en la Ciencias Sociales, para lo cual en las guías se procuró la lectura crítica, así como el pensamiento analítico y reflexivo en inglés (McDougald, 2007).

En coherencia a lo previamente escrito, se adelantaron indagaciones con los estudiantes una vez terminada la aplicación de las guías sobre aspectos más centrados en los materiales y su contribución al logro de actividades efectivas para el desarrollo de este tipo de pensamiento, así como para aportar al aprendizaje del inglés simultáneamente al de contenidos como formas de relieve, los volcanes y sus efectos nefastos en poblaciones aledañas, temas en este caso incluidos en las Ciencias Sociales.

Los puntos de vista de los estudiantes, por un lado, dieron por sentado el uso adecuado de los materiales por parte del profesor, para dar a conocer un resultado sin desacuerdos toda vez que el 100 por ciento de los estudiantes participantes avalaron el criterio adecuado del profesor, mediante un calificativo de muy alto en equivalencia de cinco según el 63 por ciento y un 31 por ciento en alto indicado por el cuatro junto a un 6 por ciento que optó por el tres como valoración.

En tanto que, por otro, conceptuaron a título de interesante el material usado en las clases, un concepto sustentado en el 94 por ciento de los participantes entre quienes las cifras estadísticas se hallaron en un 6 por ciento que lo puntuaron como tres, un 38 por ciento de cuatro y el 50 por ciento en el nivel muy alto representado con cinco, frente a un restante 6 por ciento quien dio un calificativo de uno a estos materiales en su capacidad de despertar interés.

Lo anterior, en razón a que las actividades se construyeron con base en las experiencias previas del estudiante con la lengua en inglés y el contenido de las ciencias

sociales sobre temas de enorme interés para ellos, al tiempo que se ofrecieron las condiciones necesarias para el aprendizaje mediante su exposición a un uso significativo de la lengua (Ministerio Educación Nacional, 2006), de tal manera que se pudiesen acrecentar sus conocimientos.

En efecto, los materiales son clave en los procesos de enseñanza – aprendizaje, así lo exponen Guzmán y Achiña (2015), producto de su experiencia investigativa “Diseño y elaboración de material didáctico en Kichwa para el aprendizaje de la asignatura de ciencias sociales del cuarto y séptimo año de educación general básica, en la escuela Liliana Rojas Miranda”, con una guía que acata las disposiciones del Ministerio de Educación y Culturas de la nación ecuatoriana como una forma de entender mejor los contenidos temáticos educativos, pero en su idioma materno en medio de una mayor interacción entre los materiales y los estudiantes.

Aunado a lo explicitado con antelación, cabe mencionar un punto que aporta Tomlinson (1998), en cuanto a la conquista de la atención e incentivar el interés de los estudiantes producto de la inclusión en las guías para lenguas extranjeras de materiales con un alto impacto que atrapen a los asistentes de manera gustosa en lo que se les ofrece ante sus sentidos.

La situación positiva atribuida a los materiales y al trabajo efectuado con los estudiantes, es consistente con las cifras asignadas sobre el gusto de los participantes por cada una de las guías desarrolladas, las cuales ganaron favorabilidad de manera gradual, luego de trabajada la guía uno hasta alcanzar la tres, en indicadores a partir de un 60 por ciento, que cedieron ante un 80 por ciento para culminar en un 100 por ciento

Por consiguiente y en balance de los resultados ya expuestos, es factible afirmar que se cumplieron los objetivos, idea igualmente corroborada por los mismos estudiantes quienes en su 94 por ciento lo definieron de esta manera al marcar la opción Si en contraposición de un 6 por ciento inclinado por la opción No.

Objetivos que fueron observables en las 4Cs de CLIL y dadas a conocer por Coyle (1999, citado por Marsh, 2008), a entender como un buen contenido (tema o materia), que se apoya en el mayor conocimiento y comprensión de los temas específicos aquí trabajados; éxito en la comunicación (aprendizaje y uso de la lengua) en virtud que incorporaron el idioma extranjero mientras se avanzaba su aprendizaje; progreso en cognición en alusión a los proceso de pensamiento, enlaces cognitivos en la formación de conceptos abstractos y concretos; y finalmente inclusión de su cultura al ser reconocido el ser y la alteridad, con la exposición de perspectivas variadas y conocimientos compartidos propios de la interacción en medio de la diversidad.

Un cumplimiento esencial para aseverar finalmente, una labor educativa preocupada por la formación de un aprendizaje significativo, mediado por el rol de un profesor guía, que permitiese procesos importantes como la adquisición de significados, el poder retener y transferir lo aprendido gracias al descubrimiento durante sus aprendizajes que se convierten en una afectación de sus significados producto de la reorganización cognitiva subjetiva, en síntesis una re construcción informativa integral personalizada y clara a los sentidos del alumnos (Ausubel, 1983).

De este modo, se puede sintetizar que una fórmula a elegir en cuanto a la finalidad de diseñar guías taller en lengua extranjera para una asignatura del currículo educativo, debe partir de un certero reconocimiento de las singularidades y subjetividades que

caracterizan a la población estudiantil destinataria de las herramientas didácticas, ello augura mejores condiciones para enganchar a los asistentes con el trabajo de esa práctica pedagógica y favorecer un aprendizaje significativo.

Así, con ese plus la aplicación de este tipo de guías debe concentrarse en el manejo dado por el educador, que en este caso en particular anexo durante el desarrollo de las clases el aprovechamiento de las TIC y la asignación de un rol protagónico a los estudiantes sumado a actividades grupales que les permitieron retroalimentarse entre ellos y ganar más confianza frente a sus aprendizajes.

Las estrategias anteriormente mencionadas, a su vez hicieron parte de los ejercicios valorativos para identificar el avance en cuanto a conocimiento y habilidades inherentes a lo que corresponde el manejo de una lengua extranjera, competencias que se extendieron más allá del habla ya fuese en intención de diálogo, exposición o argumentación al incorporar la lectura y la escritura.

CONCLUSIONES

1. Los investigadores asumieron como una acción de gran trascendencia frente al alcance del objetivo propuesto, hacer una plena identificación de las necesidades formativas por parte de los estudiantes escogidos como población beneficiaria, ubicados en el quinto grado de primaria, de tal manera que el material objeto de diseño fuese una respuesta acorde a lo detectado, en consecuencia se adelantaron procesos de diagnóstico apoyados en observación y encuestas, con resultados insumo para la orientación de las guías de trabajo pedagógico, las cuales debieron centrarse en temas de alto interés para el grupo como lo fueron las formas de relieve, los volcanes y sus secuelas trágicas que les llevo a seleccionar lo acontecido en Armero. Además, se tomaron en cuenta, las ideas expuestas por la encuesta aplicada a los educadores en cuanto a secuencias, imágenes y recursos de enriquecimiento para el abordaje temático, con gran entusiasmo tanto de los profesores como de la institución misma debido a la carencia de estos materiales tan importantes en las prácticas educativas.

2. Las etapas que se asumieron para la creación de las guías fueron la planeación, la implementación y la valoración que son propias del desarrollo de una estrategia pedagógica tal es el caso de la formulación de material guía de talleres. Así, la planeación se nutrió desde el diagnóstico del contexto y pasó por una prueba piloto para darle mayor validez y acierto a sus contenidos al igual que a su estructura; la implementación por su parte se acompañó de la técnica de observación con base en la cual se constató un buen

trabajo, a partir de ello se procedió a una valoración de las guías según una encuesta de materiales y una lista de chequeo de habilidades aprendidas, las cuales arrojaron un balance favorable en los cuatro aspectos (4Cs) propuesto por AICLE y esenciales para la comprensión a entender como buen contenido, éxito en la comunicación, progreso en la cognición por procesos de pensamiento alcanzados e inclusión de la cultura cimentada en la generación de un ambiente de intercambio desde cada una de las subjetividades y en respeto mutuo.

3. Las guías de taller construidas poseen tres temas, tomados del diagnóstico e identificadas en el primer punto de conclusión y que se segmentaron la primera en cuatro sesiones evacuadas en dos clases, la segunda guía toma como base la primera y selecciona una temática para profundizar con idéntica distribución a su predecesora en cuanto a sesiones y tiempo de clase para su desarrollo, finalmente la tercera guía integra los conocimientos de las anteriores guías y establece una conexión más sensible y emotiva con la realidad histórica nacional discriminadas en dos sesiones y trabajadas en una sola clase. Ellas fueron enriquecidas con diversos materiales y recursos pertinentes a los contenidos contemplados en cada una, que también incluye el aprovechamiento de herramientas tecnológicas para hacer no solo más llamativo el trabajo sino darle otras formas de utilización a las habilidades trabajadas para el idioma extranjero, lo cual a su vez eleva la calidad del desempeño bilingüe en los estudiantes.

SUGERENCIAS

1. Una de las situaciones que se hizo visible posterior al diagnóstico fue la carencia de materiales para el trabajo de asignaturas del currículo con metodología AICLE, en una institución cuyos ambientes bilingües ha sido un trabajo constante y siempre en busca de calidad; por esta razón, es importante dar continuidad a la producción de guías de taller mediadas por procesos investigativos que abarquen no solo las necesidades propias de la población enmarcada en ese contexto sino que generen un producto que se convierta en verdaderas herramientas de apoyo durante las prácticas pedagógicas en beneficio de los estudiantes y de la gestión que lleva a cabo el educador.

2. Este vacío de materiales es una situación extensiva al territorio nacional, de ahí que este tipo de trabajos investigativos deben ser extrapolados a otras instituciones, en cuyo caso el presente proyecto puede aportar en algunos aspectos para la formulación y desarrollo de estudios similares, que lógicamente han de ahondar en las características y particularidades inherentes a esos otros ámbitos locales; pero, es importante desde la academia impulsar este tipo de gestiones investigativas y productivas para atender de manera efectiva la falencia que ella representa tanto en el orden nacional como ya ubicados en la mayoría de las instituciones dedicadas a esta formación educativa.

REFERENCIAS

- Álvarez, T. (2012). El bilingüismo en educación física. Trabajo de grado para optar al grado en educación primaria. Universidad de Valladolid, Campus de Palencia.
- Alvira, F. (2009). La encuesta una perspectiva general metodológica. 2011. Centro de investigaciones sociológicas, 2ª edición. Báez, J. Investigación cualitativa. Segunda edición, editorial Busines y Marketing school.
- Ausubel-Novak-Hanesian (1983) Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo .2º Ed. TRILLAS México
- Burns, A. (2009). Doing Action Research in English Language Teaching, A guide for practitioners. ESL & Applied Linguistics Professional Series.
- Cárdenas, A. (2007). Las clases de métodos de investigación. Información virtual recuperada en marzo 17 de 2017 y disponible en: alexcardenas.blogspot.com/.../las-clases-de-metodos-de-investigacion.html
- Cendoya, A., Di Bin, V. y Peluffo, M. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL (Content and Language Integrated Learning). Puertas abiertas, 4 (4), 65-68.
- Consejo de Europa para la publicación en inglés y francés (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje enseñanza y evaluación. Recuperado el 01 de noviembre de 2016 y disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf.

- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL content and language integrated learning. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Crandall, J. Tucker, G. (1990). Content based language instruction in second and foreign languages. En S. Anivan (Ed), Language teaching methodology in the nineties. Singapore: SEAMEO regional language centre.
- Chamot, A. y O'Malley, J. (1994). The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach. New York: Addison Wesley Longman.
- Dávila, M. y Ramos, P. (2013). Diseño de un taller modelo para la asignatura de ciencias sociales en francés de tercer grado de la Institución Educativa Integrada La Candelaria. Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Lenguas Modernas, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje.
- Echevarria, J., Vogt, M., and Short, D. (2000). Making Content Comprehensible for English Language Learners: the SIOP Model. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- González G. & Pinzón M. J. (2011) Nuevas estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el preescolar, Florencia: Universidad de la Amazonia
- Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. Revista Razón y Palabra, enero-febrero, Vol.14, No.66, p.1-4.
- Guzmán, R. y Achiña, H. (2015). Diseño y elaboración de material didáctico en Kichwa para el aprendizaje de la asignatura de ciencias sociales del cuarto y séptimo año de educación general básica, en la escuela Liliana Rojas Miranda. Trabajo para

- optar al título de licenciadas de la educación con mención en docencia básica intercultural bilingüe, Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Hernández; S. Fernández, C. y Baptista, L. (2014). Metodología de la Investigación (6ed.) México: Mc Graw Hill.
- Jourdenais, R.M. & Springer, S.E. (Eds.) (2005). Content, tasks and projects in the language classroom: 2004 conference proceedings. Monterey, CA: Monterey Institute of International Studies.
- Krahnkle, K. (1987) Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching. New Jersey: Prentice Hall, 105 pp. (Language in Education: Theory and Practice)
- Krashen, S. D. (1991). The input hypothesis: An update. Paper presented at the Georgetown Round Table for Languages and Linguistics. April 3, 1991. Washington, D. C.
- McTighe J. y G. Wiggins (2005). Understanding by Design (2ª Ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Met, M. (1999). Content-Based Instruction: Defining Terms, Making Decisions. NFLC Reports. Washington, DC: The National Foreign Language Center
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Plan Nacional de Bilingüismo. Información consultada en abril 10 de 2017 y la cual se encuentra disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>.
- Ministerio De Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie: guías número 22. República de Colombia.
- Ministerio De Educación Nacional. (2012). Estrategias y metodologías pedagógicas. Universidad Francisco de Paula Santander, proyecto “Quédate”.

- Ministerio de salud Chile (2009). Construcción de lista de chequeo en salud, la metodología para su construcción. Serie de cuadernos de redes No.24. Protege, red de protección social gobierno de Chile.
- Mora, J. J. (2012). Capacity planning IT: Una aproximación práctica. Editorial Createspace, Madrid : España.
- Nunan D. El diseño de tareas para la clase comunicativa. USA: Cambridge University Press; 1993.
- Nunan, D, & Carter, R., (2010) The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge University Press. London.
- Padilla, R. (2005). Diseño y aplicación de material en inglés para el desarrollo de las ciencias naturales, específicamente con lo relacionado a la física en el grado tercero de básica primaria. Monografía para optar al título de Licenciado en Lenguas Modernas, Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana.
- Pinto, A. y Zambrano, Y. (2009). Diseño de una unidad didáctica modelo para enseñar lenguaje Académico a los estudiantes del centro latinoamericano de la PUJ, a partir de material audiovisual. Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Lenguas Modernas, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad De Comunicación y Lenguaje, Licenciatura En Lenguas Modernas.
- Ponticelli, A. S. (2003). La Enseñanza del Inglés Basada en Contenidos y su Aplicación En un curso Inicial. Congreso Latinoamericano de Educacion Superior en el Siglo XXI.
- Pufahl, N., & Christian, D. (2002). Foreign Language Teaching: What the United States Can Learn from Other countries. (Reporte No. EDO-FL-01-06) Center for Applied

Linguistics (CAL) Extraído el 30 de Julio de 2003
desde <http://www.cal.org/ericcll/countries.html>

Ramírez, J. D. (1995), Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización, Buenos Aires, Miño y Dávila

Ramos, F. y Ruíz, J. (2011). La educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE. Resla, No.24, p.153-170.

Richards, Jack C. (2010). Approaches and Methods in Language Teaching. 4th Edition., Cambridge University Press. London. July 2010

Tomlinson, B. (1998). Materials development in language teaching. Cambridge, Cambridge University Press.

Willis, JA. (1996) Framework for task-based learning. Harlow: Longman.

Zarazo, N. y Velázquez, J. (2012). Diseño de una propuesta de guía de aprendizaje para el primer grado de educación básica primaria en la asignatura de ciencias sociales para el colegio CAFAM. Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Lenguas Modernas, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje.

APÉNDICES

Apéndice A (Encuesta Docentes)

Universidad Surcolombiana

Facultad De Educación

Programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades Lengua
extranjera-Inglés

OBJETIVO: Determinar la preparación con la que cuentan los educadores licenciados en inglés de la institución que imparten la enseñanza de contenidos de asignaturas como: Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en un segundo idioma.

1. ¿Cuál es su edad?
2. ¿Cuánto tiempo lleva vinculado a la institución educativa?

3. ¿Cuál es su intensidad horaria semanal en la asignatura de Ciencias Sociales en Inglés?

	0 Horas	1 Horas	2 Horas	3 Horas	4 Horas	5 Horas	6 Horas
Primero	<input type="radio"/>						
Segundo	<input type="radio"/>						
Tercero	<input type="radio"/>						
Cuarto	<input type="radio"/>						
Quinto	<input type="radio"/>						
Sexto	<input type="radio"/>						
Septimo	<input type="radio"/>						
Octavo	<input type="radio"/>						
Noveno	<input type="radio"/>						
Decimo	<input type="radio"/>						
Once	<input type="radio"/>						

4. Lea atentamente cada ítem y señale el valor que crea que le corresponde.

	MUY POCO	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
¿Qué experiencia tiene impartiendo Inglés con la metodología bilingüe *AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera)?	<input type="radio"/>				
¿Considera que los docentes de inglés están preparados para impartir enseñanza de Ciencias Sociales?	<input type="radio"/>				
¿Con que preparación piensa que salen los docentes recién egresados en cuanto a la enseñanza de contenidos en asignaturas como Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales?	<input type="radio"/>				
¿Piensa que desde la Universidad se está formando al docente de inglés para la puesta en práctica de una enseñanza de contenidos a asignaturas diferente a inglés?	<input type="radio"/>				
¿Piensa que la institución está capacitada en cuanto a materiales o instrumentos para la enseñanza de Ciencias Sociales?	<input type="radio"/>				
¿Conoce la metodología de enseñanza y aprendizaje AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera)?	<input type="radio"/>				
¿Se considera preparado para impartir la enseñanza de asignaturas como social Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales en inglés?	<input type="radio"/>				
¿Considera pertinente que los docentes bilingües deban tener mayor preparación para la enseñanza de áreas como Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales?	<input type="radio"/>				
¿Requiere del uso de material externo para la enseñanza de asignaturas como Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias Naturales en inglés?	<input type="radio"/>				

Apéndice B (Observación)

SALA DE CLASES	
FECHA:	
Situación	Descripción de lo observado

Apéndice C (Lista de chequeo)

El alumno identifica el 100% del nuevo vocabulario	Cumple___/No cumple___
El estudiante hace uso 80% del vocabulario aprendido y de las estructuras gramaticales a la hora de realizar una producción escrita	Cumple___/No cumple___
El estudiante participó activamente durante el desarrollo de la clase.	Cumple___/No cumple___
El estudiante hace uso del vocabulario adquirido a la hora de realizar exposiciones.	Cumple___/No cumple___
El estudiante demostraba comprensión de preguntas sencilla sobre la temática trabajada.	Cumple___/No cumple___
El estudiante comprende descripciones sobre lugares y acciones	Cumple___/No cumple___
EL estudiante comprende información proporcionada por compañeros y el profesor	Cumple___/No cumple___
El estudiante mantiene una conversación simple en inglés sobre la temática trabajada.	Cumple___/No cumple___
El estudiante pregunta y contesta sobre las características físicas del relieve colombiano	Cumple___/No cumple___
El estudiante busca oportunidades para usar lo aprendido durante las clases	Cumple___/No cumple___
El estudiante comprende el 50% de la información proporcionada en actividades de comprensión lectora	Cumple___/No cumple___

Apéndice D (Encuesta Material)

Universidad Surcolombiana

Facultad De Educación

Programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades Lengua
extranjera-Inglés

OBJETIVO: Conocer el concepto sobre el material usado ante los estudiantes durante las clases de Ciencias Sociales en inglés dado en el diseño de la guía taller para afianzar sus conocimientos.

Marque de 1 a 5 considerando lo siguiente: 1 Totalmente en desacuerdo – 5 Totalmente de acuerdo

1. ¿El material usado en clase le pareció interesante?

1 2 3 4 5

2. ¿Cree que dicho material y recursos fueron variados?

1 2 3 4 5

3. ¿Considera relevante los temas estudiados en el material?

1 2 3 4 5

4. ¿Piensa que el profesor realizó un uso adecuado de los materiales?

1 2 3 4 5

Opciones de marcado de acuerdo con las preferencias oscilan entre bajo, alto y muy alto.

5. ¿Cuál es su nivel de satisfacción con el tema visto?

- Bajo Alto Muy alto

Marque SI o NO

6. ¿Se cumplieron los objetivos de las guías?

- SI NO

Opciones de marcado Me gusta o No me gusta

7. ¿Qué es lo que menos le ha gustado del material?

a- Guía uno Me gusta _____ No me gusta _____

b- Guía dos Me gusta _____ No me gusta _____

c- Guía tres Me gusta _____ No me gusta _____

Apéndice E (Consentimiento informado)

Universidad Surcolombiana

Facultad De Educación

Programa de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades Lengua
extranjera-Inglés

Formato De Consentimiento Informado Para Menores De Edad

Yo, _____ identidad _____ número _____
de _____, en calidad de

alumnos del(a) I.E. Aspaen La Fragua, deseo manifestar a través de este documento, que fui informado(a) suficientemente y comprendo la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en mi posible participación en el proyecto de investigación “Diseño, aplicación y evaluación de una guía-taller para la asignatura de ciencias sociales en inglés de una institución educativa privada de la ciudad de Neiva”. Así mismo, fui informado(a) suficientemente y comprendo que tengo el derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que tenga sobre dicha investigación y mi participación en la misma, antes, durante y después de dicha participación; que tengo el derecho de solicitar los resultados de los cuestionarios y pruebas que conteste durante dicha investigación; que tengo la libertad de retirarme en cualquier momento de dicha investigación sin que ello implique sanciones o cualquier otra consecuencia negativa por parte del equipo de investigación a cargo de la misma y/o la institución mencionada previamente; que mi identidad y los datos que yo proporcione durante esta investigación y obtenidos a través de la misma, serán mantenidos con absoluta reserva y confidencialidad por parte de dicho equipo de investigación, para lo cual responderé de manera anónima los cuestionarios y pruebas mencionados previamente; y que dicho equipo subsanará cualquier inconveniente serio o daño generado en mi persona, por efecto de mi participación en dicha investigación.

Considerando que los derechos que tengo en calidad de participante de dicha investigación y a los cuales he hecho alusión previamente, constituyen compromisos manifestados públicamente por los investigadores, Enzon Oswaldo Brand Candela, identificado con la cédula de ciudadanía número 1075252407 de Neiva, Ricardo Adolfo Escobar Ríos, identificado con la cédula de ciudadanía número 1075258530 de Neiva, y

teniendo en cuenta que fui informado(a) suficientemente y comprendo la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en dicha participación, me permito informar que consiento, de firma libre y espontánea, mi participación en dicha investigación.

En constancia de lo anterior, firmo el presente documento, en la ciudad de Neiva, el día _____, del mes _____ de 2017.

Firma

Nombre _____

Tarjeta de identidad número _____

de _____

Visto bueno del padre de familia o defensor de familia:

Firma

Nombre _____

C.C. _____ de _____

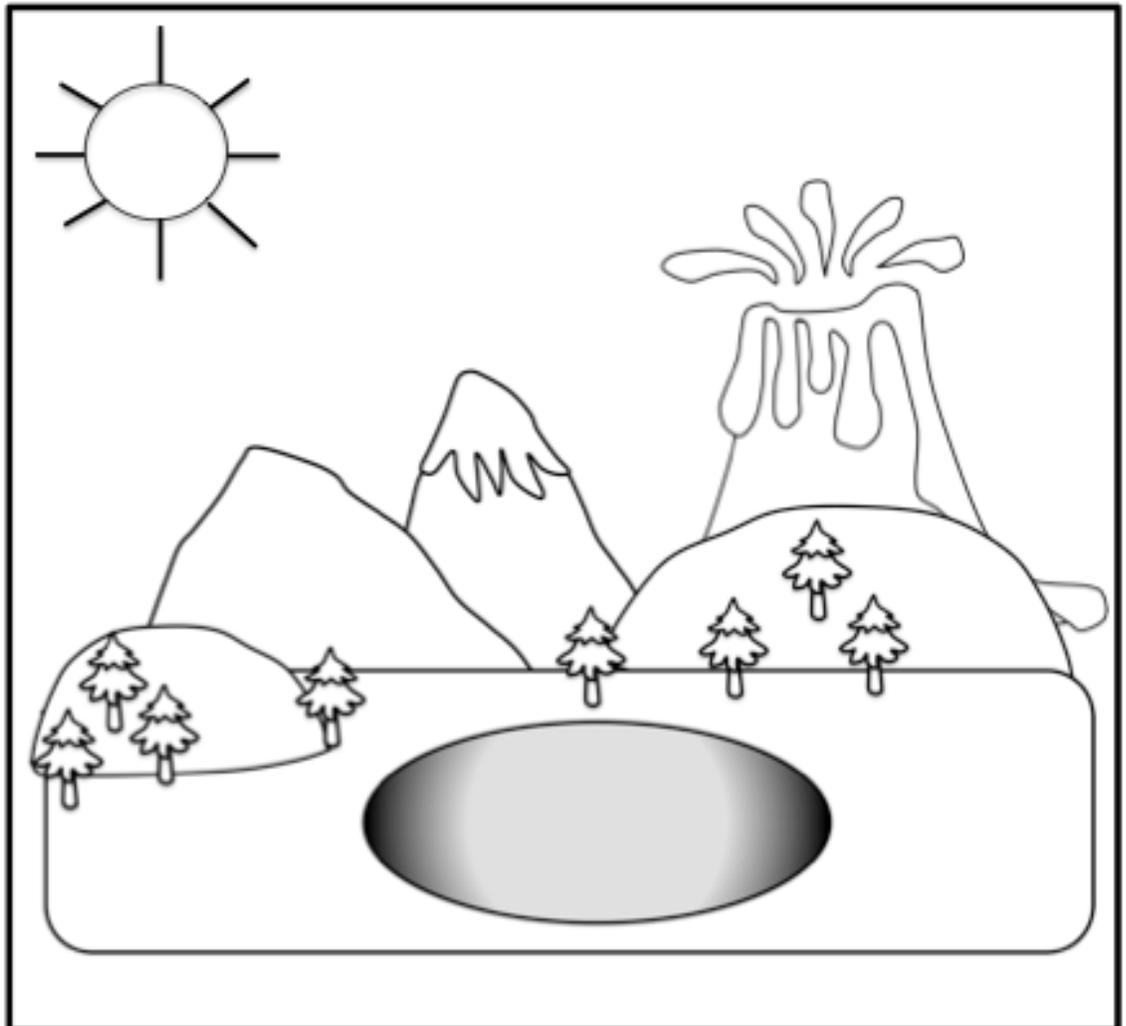
Firma de los investigadores

Enzon Oswaldo Brand Candela
c.c 1075252407 de Neiva

Ricardo Adolfo Escobar Rios
c.c. 1075258530 de Neiva

Apéndice F Guía uno (Colombian landforms)

Name: _____ Date: _____

Label the Picture

Cut out the words and glue them on the picture

Learning outcomes:

- To identify different types of landforms
- To be aware of the geological risk and danger related to landforms
- To interpret how landforms are created
- To write a summary of how landforms evolve
- To display a geographic map of the country where you live where all students

can see it.

- To locate and discuss the landforms that exist in your country
- To talk about the symbols used to represent hills, mountains, deserts, or

valleys in a map.

- To create a playdough model of the landforms

Vocabulary

- **Landforms:** Are all around us and are natural features of the earth's surface
- **Valley:** A low area surrounded by high land, such as hills or mountains
- **Sand dunes:** A hill of sand that is moved by wind
- **Glacier:** A large mass of ice that moves across land

- **Hill:** A raised area or mound of land
- **Lake:** A large body of water surrounded by land on all sides
- **Mountains:** An area of land that rises very high above the land around it. It is higher than a hill and sometimes has pointed tops
- **Desert:** It is a large, hot and dry area of land
- **Volcano:** It is a mountain or hill, usually having a cuplike crater at the summit
- **Island:** It is a piece of land surrounded by water

Introduction to landforms

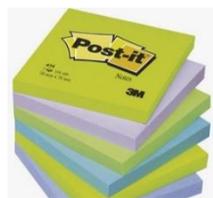
Objective:

By the end of this unit, students will be able to:

- To learn about the physical features of landforms in Colombia

Warm up activity:

Each student will receive a sticky (Post-it) note in which they will write down the meaning of any word related to landforms. After that, they will pass it on to their partners and finally the whole group will discuss what they have learnt.



Picture 1. Post it

Answer the following questions:

- What have I learnt?

- What have I found easy?
- What have I found difficult?
- What do I want to know now?

Use of materials

Annexed 1. “Worksheet type of landforms”

Video “Colombian Geography”

Watch the video and make a poster with a small guide to help tourists who visit the landforms. (20 mins) (<https://www.youtube.com/watch?v=1hmEXcmKE-U>)

Critical thinking:

Observe the following pictures and answer the following questions:



Picture 2. Landforms

- Do you consider yourself a person who protects landforms?
- How are human beings destroying the different types of landforms?
- How can we help to preserve landforms?
- Is there any law to help preserve those landforms?

Let's review (Post)

Students will watch a Prezi slide show about landforms. At the end, they are required to answer some questions and participate actively in the class. (10 mins).

(<https://prezi.com/p/o97t0kvi8wuj/>)

What are landforms?

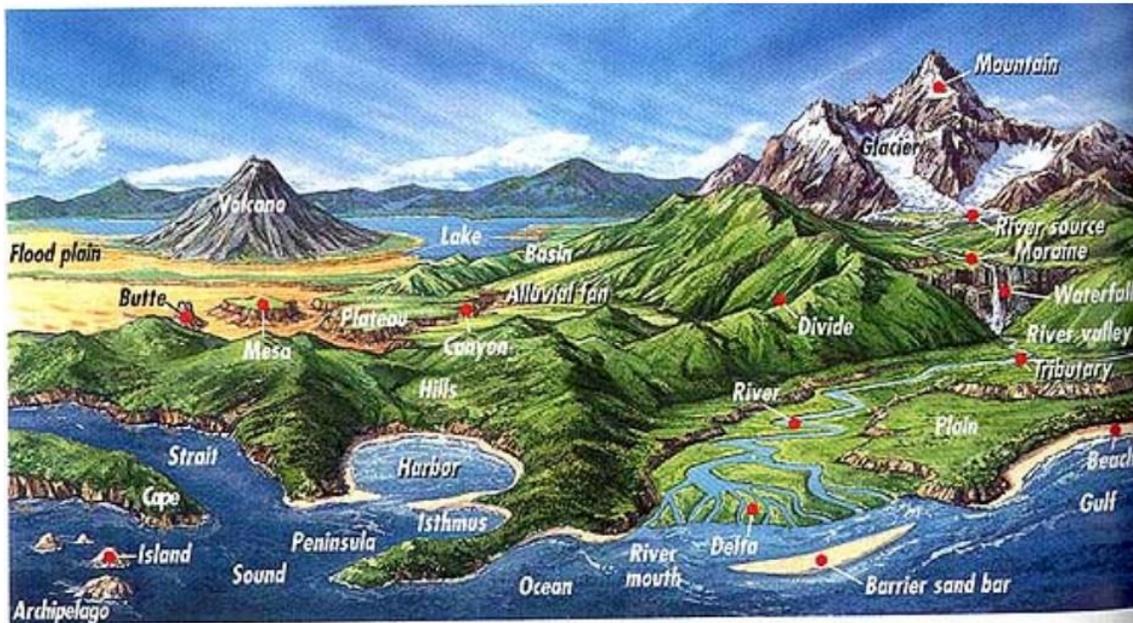
Objective:

By the end of this unit, students will be able to:

- To know the implications of travelling to new land areas

Warm up: “Brainstorming activity”

- What do you know about the landforms shown in the picture?
- How are they formed? Can you predict their future evolution?



http://rst.gsfc.nasa.gov/Sect2/Sect2_1a.html

Picture 3. Landforms map

Working on language:

First conditional (If we throw trash we contaminate the rivers, lakes). Can / Can't

Grammar in use: Activity #2

Complete the exercises by labeling each landform and complete the puzzle. **See aneexed 2**

Speaking:

Students will design and perform a role play about a visitor and a tourist guide taking into account the landforms they were given, they will have to make suggestions and offer all their help. (15 mins).

Use WH questions: What, where, when or which.

Let's review (Post)

Students will watch a slideshow about the ten landforms. At the end, they are required to answer some questions and participate actively in the class. (10 mins)

A _____ is water with land all around it.
of water?

- A. the ocean
- B. island
- C. lake

What is a flowing body

- A. a plateau
- B. a lake
- C. a river

What is the largest body of water on Earth?

- A. ocean
- B. lake
- C. river

I am an area of land that has water all around.

- A. **island**
- B. **mountain**
- C. **valley**

What am I? *A _____ is higher than the land around it.

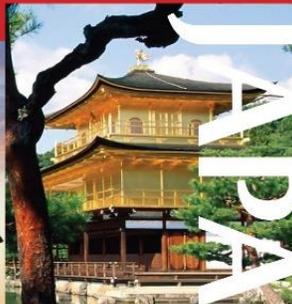
- A. **Hill**
- B. **mountain**
- C. **desert**

Writing:

In pairs, design a brochure explaining the different landforms already seen in class.

You need to follow this step.

Title, definition, characteristic, draw each landform and 2 examples

<p>Japanese Etiquette</p> <p>Knowing how to bow in Japan might help you while you are traveling. Bowing (ojigi) is a very important custom in Japan. Japanese people bow all the time. Most commonly, they greet each other by bowing instead of handshaking. It is impolite not to return a bow to whoever bowed to you. Japanese people might be uncomfortable with any physical forms of contact although they might be used to shaking hands with westerners. Bowing has many functions in one. It expresses the feeling of respect, thanking, apologizing, greeting, and so on. It's a convenient and important custom for you to learn.</p> 	<p>Contact Us</p> <p>Japan INTO</p> <p>340 E. 2nd Street Little Tokyo Plaza, Suite 302 Los Angeles, CA 90012</p> <p>Tel: +1 (213) 623-1952 Fax: +1 (213) 623-6301 Email: info@jinto-lax.org</p> 	<p>Japan National Tourist Organization</p> <p>Travel Guide</p> 
<p>Casual greetings only need a casual bow, so your body movement should be relaxed and you only need to bend your head slightly. How long to bow? A slower bow is more formal and respectful than a faster bow. How deep should one bow? The general rule is the deeper the bow the more respectful. Therefore, this means that you bow lower than the other person if</p>		

LANDFORMS PROJECT

Warm up: “Traffic-Light Revision”

Students will have a traffic light to show if the topic is clear or not.

Each colour represents a specific aspect of understanding, red is “not clear” yellow “so, so” and green means the topic is “clear”

This is a way to make students participate actively and express their ideas by engaging them in the class.

Reading comprehension:

Activity #4

Landforms

There are many different types of landforms. Landforms are natural features on the planet’s surface. You probably know about some of them already!

Mountains are very tall landforms. They can be pointed or rounded, and some are even volcanic! When there are many mountains together, it is called a mountain range. Some mountains are formed from lava, while other mountains are formed when the plates under the earth's surface crash together and push up the land. Either way mountains are formed, it takes many, many years.



Valleys are the spaces between mountains. Some valleys are V-shaped, and some are U-shaped. Many people live in valleys, because they have a comfortable temperature, are protected, and may have rivers flowing through them.

Plateaus are like mountains, but instead of pointed or rounded tops, they are flat on top. They usually form when magma rises, but doesn't break through the surface. The land rises instead.

Plains are large, flat areas of land. Since flat land is easy to build on, many cities are on plains. Many plants can grow on plains, as well. Some plains are by oceans, and are called ocean plains. Plains that are by rivers are called river plains, and are especially good for growing crops.

Islands are areas of land surrounded by water on all sides. They can be formed by underwater volcanoes. The lava builds up over time and eventually breaks the surface of the ocean.

Deserts are another type of landform. They are large areas of land that do not receive a lot of rainfall. They can be very hot during the day, and very cold at night. It is difficult for many plants and animals to live in deserts.

Questions:

- 1) What is a landform?
- 2) What kind of landform would you like to live on?
- 3) Which landform does not receive a lot of rainfall?
- 4) Write two facts about plains
- 5) What do you wonder about landforms after reading the passage?
- 6) Why does it never rains in a desert?
- 7) How do animals survive in the desert?

Activity #5:

By the end of this activity they will be able to:

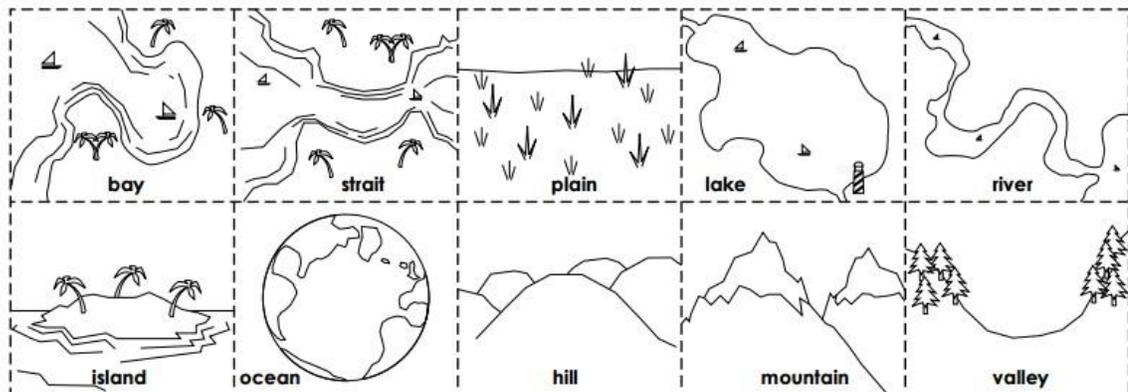
- To recognize and place the landforms

LANDFORMS AND BODIES OF WATER

Cut out the pictures below and glue them in the correct

--	--

Picture 5. Land and Bodies of water



Picture 6. Exercise

Final project:**A landforms adventure**

There are seven work stations set up for each group which each index card has the name of a landform.

The teacher will divide the class into seven groups and the students will imagine and discuss how to create landforms with playdough

The teacher will prepare work station areas for each landform ahead of time using all colors of playdough

At the end, each group is going to give a presentation to explain their landforms

Consolidation

- Provide feedback and assess their understanding of landforms.
- Work with students that did not have a clear understanding of the concepts in a small group.
- The teacher will use supervise the students while creating the models.
- Review student's work in their mini dictionaries.

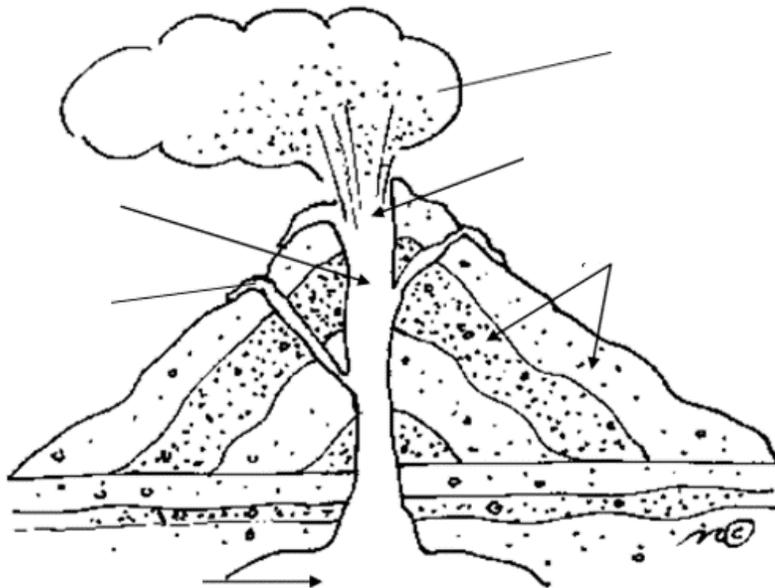
Apéndice G Guía dos (Volcanoes)

PARTS OF A VOLCANO

Instructions: Use the words in the word box to label the parts of the volcano in the picture below.

Word box:

magma	lava	main vent
magma chamber	crater	dust
layer of lava and ash	side vent	



Write the correct word on the line, according to the description.

- It is the place where the magma is stored in the volcano: _____
- It is the part where the lava and ash cloud comes out from:

- Molten rock which is given off when a volcano erupts: _____

- **The outlet chamber in the Earth's crust that allows hot magma to reach the surface:**_____
- Volcanic gases which escape through the main vent: _____

Learning outcomes:

- To identify different types of volcanoes.
- To describe the structure of a volcano.
- To write a summary of how volcanoes are formed and why.
- To locate and compare the volcanoes that exist in Colombia.
- To design, build and describe an erupting volcano model.

Vocabulary

- **crater:** the round hole at the top of a volcano.
- **magma:** hot liquid rock (molten rock) found just below the surface of the Earth.
- **magma chamber:** it is a large space filled with liquid rock found beneath the surface of the Earth.
- **surface:** the outer or top part or layer of something.
- **vent:** The opening of a volcano from which lava flows.
- **layer:** a level of material, such as a type of rock or gas, that is different from the material above or below it, or a thin sheet of a substance.
- **ash:** what is left of something after it has been burnt by fire?
- **lava:** hot liquid rock that comes out of the Earth through a volcano, or the solid rock formed when it cools down.

- **volcanic rock:** it is a rock formed from magma erupted from a volcano.
- **eruption:** it is an explosion of steam and lava from a volcano.
- **active volcanoes:** they are either currently erupting or have erupted in recorded history.
- **dormant/resting:** not currently erupting but are considered likely to do so. Sleeping.
- **extinct/ dead:** have not erupted in recorded history and are not expected to erupt again.

Introduction to volcanoes

Learning objective:

By the end of this unit, students will be able to:

- Understand what volcanoes are and how they form.
- Geographically locate 12 notable volcanoes.

Warm up activity: Articulate then answer

Give students the opportunity to articulate their thinking before answering –

- 30 seconds silent thinking before any answers
- Brainstorm in pairs first for 2-3 minutes
- Write some thoughts down before answering
- Discuss with your neighbour first

Use of material

Annexed 1. “Worksheet about the parts of a volcano”

Video: “Volcano”. Watch the video, paint a volcano on a cardboard using tempera paint, and write down each part of it. (20 mins).

(<https://www.youtube.com/watch?v=lAmqsMOG3RM>)

Critical thinking

Look at the Ring of Fire and answer the following questions:



Picture 7. Ring of fire

- Why do you think it is important to study the Ring of Fire?
- Which detail best explains why the area is called the Ring of Fire?
- Do you think it is important for us to classify and know the location of volcanoes? Why?

d. According to your map, what are the chances of having a volcanic eruption or an earthquake near Neiva?

Warm up activity: 2 stars and a wish

For peer assessment, ask students to give two stars and a wish.

Two stars = 2 things that are good about the piece of work, in this case about volcanoes

A wish = something they can improve to make it even better.

Let's review

Students will watch a Prezi presentation about volcanoes and they are required to answer some questions at the end. (10 mins). <https://prezi.com/p/nubj3n6tpmlp/>

Use of material

Annexed 2. "Worksheet about how they spew lava"

Mock-up

They will prepare the simulation of a volcano eruption in order to explain this process to students from other classrooms:

Procedure:

1. They build a volcano with paper and glue.
2. They insert a bottle in the vent.
3. They pour colored water in the bottle.
4. They add baking soda to the water.

<https://www.youtube.com/watch?v=qalAKtLbjX8>

Volcanoes – How They Spew Lava

Your chances of being involved in a volcanic eruption are low compared to other natural disasters, such as flooding or earthquakes. Still, it is good to know what to watch for and what to do. Volcanoes are like giant vents for the Earth. Imagine a pot of chili bubbling on the stove. If it has a lid on it, steam cannot escape. The chili might just bubble up and erupt over the sides of the pan. Take the lid off, though, and the heat can escape.

Deep under the earth's crust is magma –rock that is so hot that it is a liquid. Along with this rock are explosive gases. The earth's crust is not one solid piece, but many pieces that fit together like a puzzle. When these pieces rub up against each other, they create pressure. Magma and gases build up. Finally, they explode through holes or vents in the earth's surface. As the magma, or lava, cools and hardens, it forms mountains over millions of years. These mountains are known as volcanoes.

Taken from <http://easyscienceforkids.com/all-about-volcanoes/>

Activity 1.

Fill in the missing words based on the reading above.

1. Deep under the earth's crust is _____. A rock that is so hot that it is a _____.
2. The earth's _____ is not one solid piece, but many pieces that fit together like a _____.
3. Magma and _____ build up. Finally, they _____ through holes or vents in the earth's surface.
4. Volcanoes spew _____, rock, poisonous gases and ash with great power.
5. _____ gases and ash can cause serious illness or death.
6. Over 80 volcanoes have been found in the _____.
7. Most of the earth's volcanoes are in the _____ Ocean, in an area called the _____ of Fire.
8. The word "volcano" comes from _____, the Roman god of fire.

Do the crossword using the words in activity 1.

A	G	K	J	E	J	Y	G	I	F	P	B	O	Q	E	D
B	N	T	R	K	X	M	M	P	I	G	X	M	M	I	S
C	I	F	I	C	A	P	O	I	S	O	N	O	U	S	D
H	R	M	O	G	V	U	L	C	A	N	D	Q	R	N	A
B	H	U	M	R	X	Z	X	O	P	Q	I	P	B	P	M
A	G	A	S	E	S	Z	K	B	D	L	A	V	A	V	W
K	Y	A	D	T	N	L	Y	X	X	E	D	N	J	J	G
U	W	B	V	N	A	E	C	O	G	E	K	G	C	O	K

- Explain with your own words

How do volcanoes form?

What causes a volcano to erupt?

Taking into account the example to explain how volcanoes react with the pot of chili bubbling, think of another another one to explain it

Image you live near a volcano and it is about to erupt. How would you react in this situation?

Mention 5 safety pieces of advice that you would give to people in case a volcano erupted

Would you become a volcanologist? Why not?

Has Colombian volcanic activity been increasing recently?

Apéndice H Guía tres (Armero Tragedy)

Tabla 7.

Aims

AIMS

(What are the main aims of your lesson (content, language skills and language items)?
What do you want your learners to have learnt by the end of this lesson?)

MAIN AIM: By the end of the lesson, learners will have compared the biggest natural disasters that occurred in Colombia with the one in Pompeii by looking at pictures and watching videos, discussing possible safety precaution to know how to react in case of eruption.

SUBSIDIARY AIM: Learners will also be able to...
Use essential vocabulary to talk about eruption tragedies
Evaluate the impact of Armero's eruption in the region
Practice speaking through an information gap activity

CRITERIA FOR ASSESSMENT

- Pair check after listening will allow peer assessment
- Monitoring of, and feedback on, final task will evaluate learner's response to the text

TEACHING OBJECTIVES

Content

Cognition

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • What is a volcano? • What is an eruption? • What are the effects of a volcano eruption in the environment? • Which safety precaution should we take into account if we live near an active volcano.? | <ul style="list-style-type: none"> • Deducing meaning of unknown words from context. • Evaluating known and recently learnt knowledge. • Analysing information and transferring to other scenarios. |
|---|--|

Culture

(Awareness of self and other, identity, citizenship, and pluricultural understanding)

Working together in pairs and groups to share opinions.

Relating certain socio-cultural changes after the Armero eruption.

Identifying and comparing other catastrophes caused by a volcano in other countries

Communication
(What and how)

Sts will predict text content and share answers after text work

Tabla 8.

Language of learning A

Language of Learning
(Key vocabulary – content-obligatory)

Language	Meaning	How you support learners with this language
1. Volcano(noun)	1. A vent in the surface of the Earth through which magma and associated gases and ash erupt	Students will be given a vocabulary worksheet that allows them to deduce the meaning from the reading context
2. Eruption	2. The process by which solid, liquid, and gaseous materials are ejected into the earth's atmosphere and onto the earth's surface by volcanic activity.	
3. Natural disaster	3. a natural event such as a flood, earthquake, or tsunami that kills or injures a lot of people	Students will play a memory game to practice the past tense of different verbs
4. Avalanche	4. a slide of large masses of snow, ice and mud down a mountain	
5. Stones	5. A hard, solid substance found in the ground that is often used for building	
6. Mud		
7. Ash		
8. Tragedy		

-
6. Earth that has been mixed with water
 7. Fine particles of rock dust blown from an explosion vent
 8. A very sad event or situation, especially involving death
-

Tabla 9.

Language of learning B

Language for learning (Functional language e.g. language while learners participate in the lesson – thinking skills)		
Language	Meaning	How you support learners with this language
<ul style="list-style-type: none"> • First, then, finally However, but, so, on the other hand • Wh questions Where, what, when. Who, why How • Adjectives, comparatives, superlatives • Auxiliar Do, does, Did Verb to be, regular and irregular • Size, color, shape, quantity, feels like. 	<ul style="list-style-type: none"> • Linking expressions • Asking and giving information • Comparing • Making questions • Making descriptions 	<p>Students will be invited to look at and remind themselves of the functional phrases that are on the classroom wall.</p>

Tabla 10.

Language of learning C

Language of learning

(Language progression, practice and extension – emerging language, and what you will do with this)

Vocabulary:

Eruption

Natural disasters

Avalanche

Stones

Mud

Ash

Death

Grammar:

Past simple

Comparative

Superlative

ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS

(What problems do you anticipate, and how will you solve them? This could be about timing, length/style/level of text, behavioural management, classroom management (pairs/groups), weak/strong learners, language, setting up activities, checking understanding, etc.)

Problems

Solutions

Tabla 11.

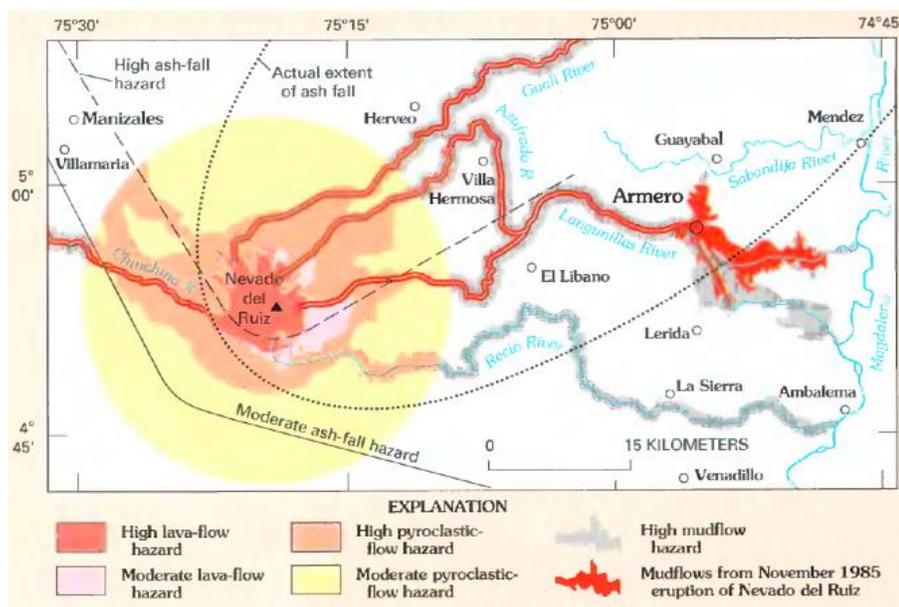
Lesson procedure

LESSON PROCEDURE			
Stage and aims	Time	Interaction/ Focus	Procedure
Google maps App	10 mins		Working in groups learners will have to describe key facts about the geography of Armero and practice some mapping skills and GPS location
KWL Chart	5 mins		Students will complete the Kwl chart by brainstorming about the Armero tragedy
Video	15 mins		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pre-watching: Students will watch a slide of one of the original footage of the video and they will have to guess what's the video about. ✓ While-watching: Students will have to fill some gaps of short text using the information given by the video. ✓ Post-watching: reading comprehension
Reading comprehension	15 mins		Students will read two different texts regarding Pompeii and Armero will be read and further analysed by students http://www.telesurtv.net/english/multimedia/30-Years-on-Colombias-Armero-Tragedy-Kills-25000-20151113-0008.html
Armero information	10 mins		Students will complete the information required on the table using the reading information.
Recreate a story	5 mins		Learners are involved by watching a video about Armero and then, they will have some pieces of paper to recreate the tragedy. https://www.youtube.com/watch?v=vYN0WmjeRc8
Creative Writing	10 mins		

Natural
Disasters 20
 mins

Learners will work in pairs in order to write a brief story with the words given on a chart
Learners are going to choose two natural disasters that have been already documented to complete the information required (Use of the tablets as help)

Thirty Years on: Colombia's Armero Tragedy Kills 25,000



The volcanic eruption in Colombia's Tolima department, Nov. 13, 1985, was not only a tragedy due to the immense death toll — it left 25,000 people dead and is South America's deadliest ever volcano eruption and the second most deadly eruption of the 20th century — but also because the Colombian government had received a warning in September that the area should be evacuated due to the Nevado del Ruiz's recent activity.

The United States Geological Survey explains that, “A visiting UN geologist advised the installation of monitoring equipment and the creation of a hazard map and evacuation plans. But Colombian scientists lacked the expertise, government support, and equipment necessary to effectively monitor the volcano and relay information to

K What I <u>K</u>now	W What I <u>W</u>ould Like To Know	L What I <u>L</u>earnt

public authorities.”

The eruption caused massive mudflows to quickly eat up nearby towns, with Armero being the worst hit. Residents did not hear the volcano as there was a storm over the area, too, which also restricted communication once the danger was understood.

The USGS explains: “Nevado del Ruiz is a stratovolcano, akin to Washington's Mount St. Helens, topped by glaciers, rising 5,389 m (17,784 ft) above sea level. Such volcanoes are especially dangerous, because heat from the eruptions melts the ice to create lahars, or mudflows of volcanic debris. These are not slow, cumbersome mudflows, but fast, deep, and destructive walls of debris and water.

QUESTIONS

- When did the Armero tragedy take place?
- What is the date of the Armero´ tragedy?
- Why do you think this tragedy occurred even though the Colombian government had already been warned?
- What were the environmental effects caused by the tragedy?
- Discuss with your classmates what kind of safety precautions could had been implemented in Armero before the eruption took place?

KWL CHART

Learners will begin by brainstorming and filling in the first two columns and then return to the third at the end of the unit (or refer throughout)

ARMERO TRAGEDY CREATIVE WRITING

Direction: In pairs, you have 15 minutes to create a brief story of three paragraphs using the words below.

volcano	avalanche	ash
eruption	stones	tragedy
natural disaster	mud	evacuate

THE IMPACT OF NATURAL DISASTERS

Choose two volcanoes that have had their eruption documented. Complete the chart with the following information

Volcano name	
Date of eruption	
Location of volcano	

Environmental effects	
Human impact	

Volcano name	
Date of eruption	
Location of volcano	
Environmental effects	
Human impact	

Prezi presentation:

<https://prezi.com/ijkloko8lf5n/the-armero-tragedy/>

Reading comprehension

<http://www.telesurtv.net/english/multimedia/30-Years-on-Colombias-Armero-Tragedy-Kills-25000-20151113-0008.html>

<https://www.revolvy.com/main/index.php?s=Armero%20tragedy>

Video

<https://www.youtube.com/watch?v=vYN0WmjeRc8>

RECREATE THE STORY

- The Armero tragedy was the eruption of the Nevado del Ruiz in Tolima, Colombia

- It occurred on November 13, 1985

- It left 25,000 people dead

- The Colombian government had received a warning in September

- Omayra Sánchez, a young victim of the tragedy