

*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: VI Número:3 Artículo no.:29 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2019.

TÍTULO: Efectividad de la guía práctica “Step by Step for Teachers”.

AUTORES:

1. Máster. Maritza Larrea Vejar.
2. Máster. Sandra Guijarro Paguay.
3. Máster. Sandra Abarca García.
4. Máster. Ruth Molina Mazón.
5. Máster. Lorena Hernández Andrade.
6. Máster. Edgar Jaramillo Moyano.

RESUMEN: Se desarrolló una investigación de corte cuantitativo y transversal, con un diseño pre experimental, orientado a conocer la efectividad de la guía práctica “Step by Step for Teachers”, teniendo en cuenta la perspectiva de estudiantes y profesores. Se aplicaron cuestionarios semiestructurados como instrumentos de recogida de datos, los cuales fueron validados previamente. Se realizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional en 46 estudiantes y 6 docentes del octavo año A y B del Instituto Tecnológico Superior “Isabel de Godín” durante el año lectivo 2016-2017.

PALABRAS CLAVES: Enseñanza del Inglés, diseño pre experimental, efectividad, guía práctica “Step by Step for Teachers”.

TITLE: Effectiveness of the practical guide “Step by Step for Teachers”.

AUTHORS:

1. Máster. Maritza Larrea Vejar.
2. Máster. Sandra Guijarro Paguay.
3. Máster. Sandra Abarca García.
4. Máster. Ruth Molina Mazón.
5. Máster. Lorena Hernández Andrade.
6. Máster. Edgar Jaramillo Moyano.

ABSTRACT: A quantitative and transversal research was developed, with a pre-experimental design, aimed at knowing the effectiveness of the practical guide "Step by Step for Teachers", taking into account both, students and teachers' perspective. Previously validated, semi-structured questionnaires were applied as data collection instruments. A non-probabilistic sampling of intentional type was carried out in 46 students and 6 teachers of the eighth year A and B of the Superior Technological Institute "Isabel de Godín", during the 2016-2017 academic year.

KEY WORDS: English teaching, pre-experimental design effectiveness, practical guide "Step by Step for Teachers.

INTRODUCCIÓN.

Las complejidades resultantes del accionar educativo contemporáneo exigen respuestas centradas en el contexto y en el ambiente específico en que se manifiestan y en los requerimientos en los que tiene lugar el proceso.

La enseñanza de lenguas extranjeras con objetivos de formación profesional fortalece, en su expresión, la importancia del escenario mundial de hoy que necesita profesionales con mayores competencias, no solamente en lo referente a cultivo de competencias inherentes a su profesión, sino de las que se manifiestan como instrumentos para una labor profesional de indiscutible valor. La misma globalización y el progreso acelerado de la ciencia, la tecnología y las comunicaciones influyen sin dudas al proceso de formación desde una demanda de vías que promuevan la unificación dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

La enseñanza del idioma inglés en los centros universitarios latinoamericanos tiene a esta problemática como objeto principal, ya que, al ser requerida por el contexto actual, resulta imprescindible conseguirla basándose en una adecuada planificación y diseño. Los profesionales están conscientes de lo imprescindible que resulta para dar cumplimiento a sus metas profesionales e individuales la competencia comunicativa en idioma inglés. Por esta razón, la interdisciplinariedad como paradigma filosófico medular puede constituirse como norte para que la praxis educativa se erija alternativa indiscutible para comenzar actividades en torno a la mejora y estructuración de planes y programas más generales. Dicho paradigma se cumple, en el contexto de la enseñanza de idiomas extranjeros, en el enfoque content-based y en el Content and Language Integrated Learning (CLIL), entre otros (Carballosa, 2007).

Habitualmente se piensa, que la primordial razón para el restringido conocimiento y empleo del inglés por los estudiantes universitarios se encuentra asociada a la carencia de estrategias positivas de enseñanza. Los profesores de inglés no utilizan estrategias que vigoricen la competencia comunicativa, pues permanecen en el empleo de estrategias tradicionales que dificultan el desarrollo de esta competencia, además de las destrezas lingüísticas (leer, escribir, escuchar y hablar) lo que resulta en el escaso rendimiento del alumnado.

Según una investigación realizada en cinco colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, en Ecuador, (Calle, Calle, Argudo, Moscoso, Smith y Cabrera, 2012), en el cual se aplicó una prueba de inglés, los bachilleres consiguieron un promedio de 10,3 sobre 20 puntos. A escala nacional resulta habitual aún una tradición en la enseñanza de inglés que destaca el aspecto gramatical determinado por la enseñanza pasiva de reglas y formas. En Cuenca, los docentes fiscales se concentran en la gramática y no emplean estrategias modernas que permitan el progreso en la lecto-escritura en pos de la tendencia a nivel de país. Exámenes realizados a profesores de inglés del cantón Cuenca por representantes del Departamento de Idiomas Extranjeros de la Dirección de Estudios de la provincia del Azuay, subrayan el énfasis en las formas lingüísticas y una resistencia de los profesores fiscales a cualquier clase de innovación curricular o didáctica.

Resulta común que las destrezas lingüísticas de producción y comprensión oral se preponderen en los contextos presenciales, por su parte, la destreza escrita se encuentre restringida, pues enseñar y aprender a escribir, en particular en un idioma diferente al materno, solicita tiempo y consagración, lo que no siempre puede garantizarse en el trabajo en el contexto áulico. En otro sentido, cuando se ejerce la enseñanza en ambientes virtuales, por ejemplo: el Computer Mediated Communication (CMC), la competencia oral se torna limitada, ya que todavía las plataformas tecnológicas para el efecto no cuentan con bases metodológicas consistentes para su desarrollo más acabado. Gracias a estas problemáticas, desarrollar las habilidades a través de la instrucción en el marco de un contexto de un modelo metodológico que tenga en cuenta ambos ambientes (enseñanza presencial y no presencial a distancia), basado en las metodologías de enseñanza de lenguas centradas en tareas y en el aprendizaje cooperativo, puede posibilitar una proporción en el progreso de las diversas destrezas requeridas para la asunción de una lengua no materna (Morales y Ferreira, 2008).

En un modelo de desarrollo profesional destinado a docentes de lenguas extranjeras denominado Project ExCELL (Excellence and Challenge: Expectations for Language Learners) en Estados Unidos, estos laboran en colaboración con supervisores, con los cuales identifican objetivos de enseñanza contextuales y decisivos, en función del diseño de recursos, herramientas educativas y habilidades de enseñanza para un futuro ejercicio práctico en el aula de clase. El modelo, en principio, requiere que a los docentes se les capacite con información teórica y práctica relacionada con la metodología para la asimilación de una segunda lengua, en función de la creación de estrategias de manejo de clase, información determinada sobre el lenguaje y sus períodos de desarrollo, con el objetivo de que las actividades puedan ser ejecutadas en la lengua objeto de investigación, con asesoramiento tecnológico y mecanismos de integración de los contenidos al programa de lengua. Mientras los maestros reciben la capacitación, señalan sus mecanismos de enseñanza, delinear, efectúan y valoran tareas, a través de una plática colaborativa con los pares y con los supervisores (Cadavid, Quinchía y Díaz, 2009).

La exigua carga horaria en los Proyectos Comunicativos (inglés), asociada a la falta de una notable cifra de otras opciones temáticas en el idioma extranjero al interior del plan de estudios y de oportunidades de práctica extra-clase en el ambiente, se muestran como realidades que definen al currículo de la Licenciatura de Idiomas Modernos en Latinoamérica; por lo tanto, se deben desarrollar estrategias de apoyo para la creación de la competencia comunicativa en inglés en profesores. En tanto, estos proporcionaban determinados espacios extra-clase, entendidos como una clase de tutoría, para dar respuestas a las falencias identificadas con anterioridad, para de esta manera dar cumplimiento a la normativa universitaria relacionada con la adopción de un sistema de créditos; no obstante, se puede notar la carencia de metodología efectiva en esta labor. Se sugiere, entonces, la implementación de las tutorías, sobre todo la tutoría entre pares, como un espacio real para desarrollar el aprendizaje autónomo de los actuales y futuros profesores (Viáfara y Ariza, 2008).

DESARROLLO.

Metodología.

Se desarrolló una investigación de corte cuantitativo y transversal, con un diseño pre experimental, orientado a conocer la efectividad de la guía práctica “Step by Step for Teachers”, teniendo en cuenta la perspectiva de estudiantes y profesores. Se aplicaron cuestionarios semiestructurados como instrumentos de recogida de datos, los cuales fueron validados previamente. Se realizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional en 46 estudiantes y 6 docentes del octavo año A y B del Instituto Tecnológico Superior “Isabel de Godín”, durante el año lectivo 2016-2017.

Se trabajó con variables cualitativas para las que se utilizaron frecuencias absolutas y porcentaje, estos últimos como estimaciones puntuales, y además, les fue calculado su intervalo de confianza (IC 95%), para los cuales se empleó el método de la aproximación por la distribución Normal cuando las frecuencias fueron grandes y el método exacto basado en la distribución Binomial cuando fueron pequeñas. Para el caso de las frecuencias pequeñas de las variables dicotómicas fue empleado el método de proporción ajustada de Wilson. Se utilizó una confianza del 95% para el cálculo de los IC 95%.

Los resultados fueron tabulados y graficados para su mejor análisis y comprensión.

Resultados.

Resultados de la encuesta a estudiantes.

Fueron encuestados 46 estudiantes y sus opiniones sobre las clases de inglés se muestran en la tabla 1, donde en relación con la pronunciación hubo 32 (alrededor del 70%) que refirieron que es Mala y solo 2 (4,3%) dijeron que es Buena.

Acerca de la escritura solamente 2 (4,3%) estudiantes dijeron que es Aceptable, mientras que 29 (63,0%) consideró que es Poco aceptable y 15 (32,6%) que era Escasa.

Hubo 43 alumnos (93,5%) que plantearon que las tareas de inglés son Difíciles; de ese total 28 (65,1%; IC 95%= 49,7% y 80,5%) dijeron que eran Muy difíciles. Tan solo dos alumnos las consideraron Sencillas. Al preguntarles si las tareas enviadas son rutinarias 42 alumnos respondieron Sí (91,3%; IC 95%= 79,2% y 97,6%); de ellos 10 (23,8%; IC 95%= 9,7% y 37,9%) dijeron que lo son A veces. De todos los estudiantes encuestados hubo 4 (8,7%) que consideraron que las tareas No son rutinarias. Estos resultados muestran hay un alto riesgo en esta parte del proceso.

Cuando se indagó sobre las clases impartidas, hubo 44 estudiantes (95,7%; IC 95%= 85,2% y 99,5) que dijeron que son complejas; de ellos 5 (11,4%; IC 95%= 3,8% y 24,6%). Del total de estudiantes encuestados solo dos señalaron que no son complejas. Fueron 37 alumnos (80,4%; IC 95%= 67,9% y 93,0%) los que dijeron que el aprendizaje no es activo participativo, en tanto 9 (19,6%) consideraron que sí. En general los intervalos de confianza al 95% fueron amplios lo cual atenta contra la recisión de las estimaciones.

Tabla 1. Estimación puntual y por intervalos de confianza para la proporción de las opiniones de los estudiantes.

Opiniones de estudiantes		No.	%	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Pronunciación	Mala	32	69,6	55,2	84,0
	Regular	12	26,1	12,3	39,9
	Buena	2	4,3	0,5	15,0
Escritura	Escasa	15	32,6	18,0	47,2
	Poco aceptable	29	63,0	48,0	78,1
	Aceptable	2	4,3	0,5	15,0
Tareas	Sencillas	3	6,5	1,4	17,9
	Difíciles	43	93,5	82,1	98,6
Las tareas son rutinarias	Sí	42	91,3	79,2	97,6
	No	4	8,7	2,4	20,8
Las clases son complejas	Sí	44	95,7	85,2	99,5
	No	2	4,3	0,5	15,0
Aprendizaje activo-participativo	Sí	9	19,6	7,0	32,1
	No	37	80,4	67,9	93,0

Resultados de la encuesta a profesores.

Fueron encuestados seis docentes cuyas opiniones quedaron plasmadas en el la tabla 2.

Del total de docentes encuestados, hubo 4 (66,6%) que refirieron que las clases las realizan escribiendo y dictando A veces, en tanto uno (16,7%) dijo que siempre y otro más (16,7%) Nunca las realiza de esta forma.

Ante la pregunta acerca del material que emplean para hablar inglés en las clases 3 profesores (50,0%) dijeron que utilizan la Lectura, en tanto dos la Música y solo uno Imágenes.

En relación con las tareas de inglés 3 (50,0%) plantearon que la estructura fue Transcribir mientras que 2(33,3%) dijeron que fue Elaborar oraciones y solamente 1 (16,7%) Traducir.

Sobre el rendimiento estudiantil 3 docentes (50,0%) consideró que fue Regular, mientras que 2 (33,3%) Malo y solo 1 profesor (16,7%) dijo que Bueno.

El material que utilizan en la clase la mayor parte de los dijo que es el Normal (3 docentes, 50,0%); 2 dijeron que es Aceptable (33,3%) y 1 (16,7%).

Opinaron 3 profesores (50,0%) que los estudiantes tienen acceso a las nuevas tecnologías para el aprendizaje del idioma inglés A veces, mientras que 2 dijeron que No (33,3%); solamente 1 (16,7%) dijo que Sí tienen acceso.

También puede apreciarse en esta tabla que los intervalos de confianza resultaron bastante amplios con lo cual se demuestra que estas estimaciones son poco precisas.

Tabla 2. Estimación puntual y por intervalos de confianza para la proporción de las opiniones de los profesores.

Opiniones de profesores		No.	%	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Las clases se realizan dictando y escribiendo.	Siempre	1	16,7	0,4	64,1
	A veces	4	66,6	22,3	95,7
	Nunca	1	16,7	0,4	64,1
En las clases utiliza.	Imágenes	1	16,7	0,4	64,1
	Música	2	33,3	4,3	77,7
	Lectura	3	50,0	11,8	88,2
Estructura de las tareas.	Elaborar oraciones	2	33,3	4,3	77,7
	Traducir	1	16,7	0,4	64,1
	Transcribir	3	50,0	11,8	88,2
Rendimiento estudiantil.	Bueno	1	16,7	0,4	64,1
	Regular	3	50,0	11,8	88,2
	Malo	2	33,3	4,3	77,7
Material que utiliza	Dinámico	1	16,7	0,4	64,1
	Normal	3	50,0	11,8	88,2
	Aceptable	2	33,3	4,3	77,7
Acceso de estudiantes a la nueva tecnología	Sí	1	16,7	0,4	64,1
	No	2	33,3	4,3	77,7
	A veces	3	50,0	11,8	88,2

La guía aplicada se caracterizó por ser eminentemente motivadora, de forma que el estudiante descubra que hay un profesor que se interesa por su aprendizaje. Además, permitió adoptar una actitud de “diálogo simulado” con el estudiante, allanando el camino para facilitar la comprensión y el aprendizaje. En la guía se proponen actividades de seguimiento, evaluación formativa y realimentación del aprendizaje, con técnicas enfocadas al proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma inglés con sus 4 destrezas básicas.

Resultados de la aplicación de la guía práctica.*A estudiantes.*

En el gráfico 1 se aprecia que, del total de estudiantes encuestados Completar las actividades del libro fue la más frecuente de todas las actividades más comunes que el maestro realiza durante las clases (27 alumnos; 58,7%; IC 95%= 43,4% y 74,0%) mientras que Traducir párrafo fue la que le siguió en orden de frecuencia (15 alumnos; 32,6%; IC 95%= 18,0% y 47,2%); solo 4 afirmaron que Traducir párrafos es una de las actividades más comunes.

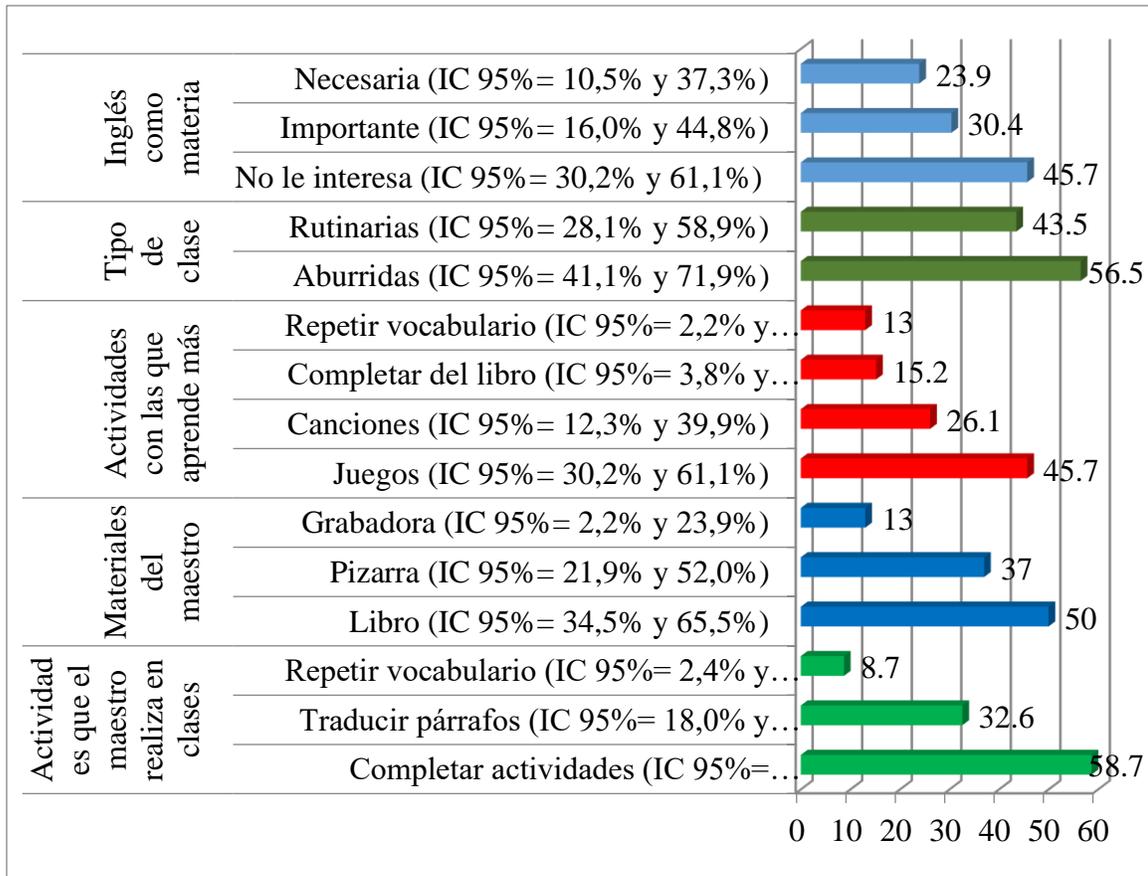
Dentro de los materiales que el maestro utiliza durante la clase la mayor parte de los alumnos refirieron que es el Libro (23 estudiantes; 50,0%; IC 95%= 34,5% y 65,5%), en tanto 17 dijeron que es la Pizarra (37,0%; IC 95%= 21,9% y 52,0%). La menor cantidad señaló a la Grabadora (6 alumnos; 13,0%; IC 95%= 2,2% y 23,9%).

Cuando se pidió criterio acerca de las actividades con las cuales aprenden más el idioma inglés hubo una mayor cantidad de alumnos (21 estudiantes; 45,7%; IC 95%= 30,2% y 61,1%) que planteó que, con los Juegos, seguido de 12 (26,1%; IC 95%= 12,3% y 39,9%) que dijeron que con Canciones. Solo 7 (15,2%; IC 95%= 3,8% y 26,7%) afirmaron que aprenden más al Completar actividades del libro y 6 (13,0%; IC 95%= 2,2% y 23,9%) a través de Repetir vocabulario.

Más del 50,0% de los encuestados dijo que las clases son Aburridas (26 alumnos; IC 95%= 41,1% y 71,9%) en tanto alrededor del 43,0% (20 estudiantes; IC 95%= 28,1% y 58,9%) dijo que son Rutinarias.

No les interesa el inglés como materia a 21 alumnos (45,7%; IC 95%= 30,2% y 61,1%) mientras que 14 (30,4%; IC 95%= 16,0% y 44,8%) la consideraron Importante y 11 (23,9%; IC 95%= 10,5% y 37,3%) como materia Necesaria.

Gráfico 1. Criterios de estudiantes después de aplicada la guía práctica.



Nota: IC 95%: intervalo de confianza al 95% para el porcentaje de opiniones de estudiantes.

Resultados de la aplicación de la guía práctica.

A profesores.

Completar actividades del libro es la más frecuente de las actividades comunes que realizan los docentes que dentro de las actividades de clase (4 profesores; 66,7%; IC 95%= 22,3% y 95,7%), mientras que las Actividades de reforzamiento de la clase la aplicó el 50,0% (3 profesores; IC 95%= 11,8% y 88,2%). Hubo 2 profesores que realizan Juegos (33,3%; IC 95%= 4,3% y 77,7%) en tanto solo uno dijo Repetir vocabulario y otro Traducción de párrafos, ambos con un 16,7% (IC 95%= 0,4% y 64,1%). Dentro de los materiales que utiliza durante el desarrollo de la clase el mayor porcentaje

de respuestas fue para el Libro y la Pizarra (ambos con 2 docentes; 33,3%; IC 95%= 4,3% y 77,7%), seguido de las Tarjetas de vocabulario y la Grabadora, ambos con un 16,7%.

De las actividades con las que más aprende el estudiante hubo un 50,0% (3 docentes) que afirmaron que es con el Completar las actividades del libro la que realizan, en tanto hubo 2 que refirieron las actividades de reforzamiento de la clase y los juegos. Solamente un docente dijo que a través de la Repetición del vocabulario y otro que con la Traducción de párrafos. Dentro de todos los encuestados la mayoría (5 profesores; 83,3%) plantearon que elaboran su propio material docentes; 1 dijo que No. Fueron 5 los que afirmaron que la Grabadora es el implemento tecnológico que dispone para su clase mientras que solamente 1 aseguró que es la Computadora. Como es apreciable, los intervalos de confianza vuelven a estar con gran amplitud lo que habla en contra de una estimación precisa.

Tabla 3. Criterios de docentes después de aplicada la guía práctica.

Opiniones de docentes		No.	%	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Actividades que usted realiza en clases.	Reforzamiento de clase	3	50,0	11,8	88,2
	Completar actividades	4	66,7	22,3	95,7
	Juegos	2	33,3	4,3	77,7
	Repetir vocabulario	1	16,7	0,4	64,1
	Traducción de párrafos	1	16,7	0,4	64,1
Materiales que utiliza.	Libro	2	33,3	4,3	77,7
	Pizarra	2	33,3	4,3	77,7
	Tarjetas de vocabulario	1	13,0	2,2	23,9
	Grabadora	1	16,7	0,4	64,1
Actividades con las que el estudiante aprende más.	Completar del libro	3	50,0	11,8	88,2
	Reforzamiento de clase	2	33,3	4,3	77,7
	Juegos	2	33,3	4,3	77,7
	Repetir vocabulario	1	13,0	2,2	23,9
	Traducción de párrafos	1	13,0	2,2	23,9
Elabora su material.	Sí	5	83,3	35,9	99,6
	No	1	13,0	2,2	23,9
Implementos tecnológicos.	No le interesa	5	83,3	35,9	99,6
	Importante	1	13,0	2,2	23,9

Varios estudios se nuclean en el diseño e implementación de estrategias de diverso orden, en función de la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Orrego y Díaz (2010) identificaron las nociones que sobre el aprendizaje poseen tanto alumnos como profesores del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia y la periodicidad de empleo de las estrategias de aprendizaje para optimizar la competencia comunicativa en inglés. El análisis cuantitativo determinó la no existencia de diferencias notables en la frecuencia de empleo de las estrategias de aprendizaje en inglés. Las estrategias menos empleadas son las afectivas y las de memoria; las más utilizadas son las cognitivas, las sociales y las compensatorias.

En tanto, Córdoba, Coto y Ramírez (2005), quienes realizan una perspectiva histórica de la enseñanza del inglés en Costa Rica, concluyen que la destreza auditiva en la enseñanza de una lengua extranjera, facilita la observación que juega un rol significativo en diversos métodos y, por consiguiente, en el espacio áulico mediante ejercicios controlados como la repetición y el dictado, y ejercicios menos controlados como la toma de apuntes y el resumen de las ideas más significativas de un debate.

Autores como Malavé (1996), Bárcena y Read (2003), Alviárez, Guerreiro y Sánchez (2005) y Pulido (2005), investigaron el empleo de estrategias constructivistas por docentes de inglés con fines específicos. Los docentes, en su mayoría (75%), aseveraron poseer un paradigma ecléctico, puesto que emplearon estrategias situadas tanto dentro de la teoría cognoscitiva, sobre todo en el enfoque comunicativo, como en la teoría constructivista, por constituirse como estrategias de diseño y organización de conocimientos. Entre las estrategias aludidas prevalecen la inferencia (guessing), lectura de exploración (scanning), extracción de idea principal (skimming), caracterización de la función retórica de los textos, referentes y estructuras gramaticales, elaboración de mapas conceptuales, de palabras, el diagrama de Venn, entre otras.

Por su parte, Pernas y Garrido (2005) proponen un nuevo modelo pedagógico para la enseñanza del idioma inglés en el Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana, en Cuba. En dicho proyecto, la disciplina inglés está compuesta por dos asignaturas con objetivos generales en el primer año de la carrera, con cuatro horas semanales de actividades presenciales. Dichas asignaturas deben disponerse en dos dimensiones, lo que requiere que sus metas propuestas se alcancen a través de las clases de inglés para el aprendizaje del idioma y la coordinación interdisciplinaria horizontal con la preparación de materiales docentes que se utilicen como parte de la bibliografía básica a consultar para el aprendizaje y la valoración en las demás asignaturas del año académico. Estos materiales deberían ser conformados colectivamente por los profesores de inglés y los del resto de asignaturas, de manera tal que puedan servir de apoyo para el alcance de las metas formuladas en todas las cátedras.

CONCLUSIONES.

Los profesores de idioma inglés deben concebir el proceso enseñanza-aprendizaje como una práctica de actividades lingüísticas, donde la automonitoreo y los elementos afectivos y sociales jueguen un rol significativo. Sus concepciones deben basarse, además, en cuatro teorías del aprendizaje: conductista, psicolingüística, pragmatista y sociocultural.

En relación con el diseño y aplicación de estrategias de aprendizaje, tanto estudiantes como profesores deben ser conscientes de que su enseñanza y empleo resultan de notable valor para el desarrollo de la autonomía y para el establecimiento de diferencias en su empleo; no obstante, el alumnado generalmente manifiesta un limitado dominio teórico de las estrategias, sin un empleo consciente en su aprendizaje. Los profesores, en tanto, en muchos casos no manifiestan las estrategias de enseñanza aplicadas en este sentido.

Se debe facilitar la transformación del enfoque sobre los conflictos de estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza. Los profesores de inglés como lengua extranjera deben asumir no solamente los estilos de aprendizaje preponderantes de los estudiantes, sino además los suyos propios, para no beneficiar el potencial de aprendizaje y actitud de los estudiantes que comparten sus mismos estilos o incidir negativamente en los que poseen opuestos estilos de aprendizaje de los suyos. Las discrepancias de estilos de aprendizaje preponderantes pueden constituir oportunidades de desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Alviárez, L., Guerreiro, Y. y Sánchez, A. (2005). El uso de estrategias constructivistas por docentes de inglés con Fines Específicos. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 21(47).
Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1012-15872005000200006&script=sci_arttext&tlng=en
2. Bárcena, E. y Read, T. (2003). Los Sistemas de Enseñanza de Inglés para Fines Específicos Basados en el Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 6(2), 41-54.
3. Cadavid, I. C., Quinchía, D. I. y Díaz, C. P. (2009). Una propuesta holística de desarrollo profesional para maestros de inglés de la básica primaria. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 14(21), 135-158.
4. Calle, A. M., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., Smith, A. y Cabrera, P. (2012). Los profesores de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *Maskana*, 3(2), 1-17.
5. Carballosa, A. M. (2007). La enseñanza aprendizaje del inglés con fines profesionales. Una propuesta interdisciplinaria para su contextualización (tesis doctoral). Universidad de Granada-Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez, Granada, España, Cienfuegos, Cuba.

6. Córdoba, P., Coto, R. y Ramírez, M. (2005). La enseñanza del inglés en Costa Rica y la destreza auditiva en el aula desde una perspectiva histórica. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 5(2), 1-12.
7. Malavé, L. (1996). Fundamentos Cognoscitivos: La enseñanza del inglés como segundo idioma mediante un enfoque multidisciplinario. Fundamentos Cognoscitivos, 1(1), 1-25.
8. Martínez, A., Chiriboga, W. y Murillo, G. (2018). Repensar la formación en lengua extranjera como interfaz en la consolidación de la cultura científica en la universidad ecuatoriana. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: VI Número: Edición Especial. Artículo no.: 11 Período: Noviembre, 2018.
https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/_files/200004046-3fb1b40acc/EE%2018.11.11%20Repensar%20la%20formaci%C3%B3n%20en%20lengua%20extranjera%20como%20interfaz%20en.....pdf
9. Morales, S. y Ferreira, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 46(2), 95-118.
10. Orozco, I., Triana, M., Procel, M. y Aguirre, M. (2018). Atención a las necesidades y potencialidades de los estudiantes de la Universidad Técnica de Babahoyo, Extensión Quevedo, en el proceso de aprendizaje del idioma inglés. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: VI Número: Edición Especial. Artículo no.: 10 Período: Noviembre, 2018. Recuperado de:
<http://files.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/200004045-9c5329d4a2/EE%2018.11.10%20Atenci%C3%B3n%20a%20las%20necesidades%20y%20potencialidades%20de%20los%20estudiantes%20de.pdf>

11. Orrego, L. M., Díaz, A. E. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15(24), 105-142.
12. Pernas, M. y Garrido, C. (2005). El aprendizaje del idioma inglés en las carreras de Ciencias Médicas. *Educ Med Super*, 19(2). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000200004
13. Pulido, A. (2005). Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en alumnos de 6to. grado de la escuela primaria en Pinar del Río [tesis doctoral]. Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”. Pinar del Río, Cuba.
14. Viáfara, J. y Ariza, J. A. (2008). Un modelo tutorial entre compañeros como apoyo al aprendizaje autónomo del inglés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13(19), 173-209.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Maritza Larrea Vejar. Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Idiomas: Inglés. Diploma Superior en Metodología para la Enseñanza del Idioma Inglés. Máster en Desarrollo de la Inteligencia y Educación. Docente del Centro de Idiomas ESPOCH (Escuela Superior Politécnica de Chimborazo). Riobamba, Chimborazo, Ecuador. Correo electrónico: mlv676@yahoo.es / maritza.larrea@epoch.edu.ec

2. Sandra Guijarro Paguay. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Idiomas: Inglés. Diploma Superior en Metodología para la Enseñanza del Idioma Inglés. Máster en Lingüística Aplicada al Aprendizaje del Inglés. Docente del Centro de Idiomas ESPOCH (Escuela Superior Politécnica de Chimborazo). Riobamba, Chimborazo, Ecuador. Correo electrónico: sandra.guijarro@epoch.edu.ec / sandry.1979@hotmail.com

3. Sandra Abarca García. Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialidad Inglés. Magíster en Enseñanza del Idioma Inglés. Docente. Centro de Idiomas ESPOCH (Escuela Superior Politécnica de Chimborazo). Riobamba, Chimborazo, Ecuador. Correo electrónico:

sandra.abarca@epoch.edu.ec / fdsandra2000@yahoo.com

4. Ruth Molina Mazón. Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Idiomas: Inglés. Máster en Docencia Universitaria. Docente del Centro de Idiomas ESPOCH (Escuela Superior Politécnica de Chimborazo). Riobamba, Chimborazo, Ecuador. Correo electrónico:

ruth.molina@epoch.edu.ec

5. Lorena Hernández Andrade. Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Idiomas: Mención Inglés. Máster en Educación Bilingüe. Docente del Centro de Idiomas ESPOCH (Escuela Superior Politécnica de Chimborazo). Riobamba, Chimborazo, Ecuador. Correo electrónico:

lorena.hernandez@epoch.edu.ec

6. Edgar Jaramillo Moyano. Licenciado en Diseño Gráfico. Master en Educación Bilingüe. Docente. Centro de Idiomas - Extensión ESPOCH (Escuela Superior Politécnica de Chimborazo). Riobamba, Chimborazo, Ecuador. Correo electrónico: edgar.jaramillo@epoch.edu.ec

RECIBIDO: 9 de abril del 2019.

APROBADO: 21 de abril del 2019.