

**PERTINENCIA METODOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA CHACHAGUI CON REFERENCIA AL  
PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO**

**Autor:**

**NELSON EDUARDO PINTA CUELAN**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SÉPTIMA PROMOCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
SAN JUAN DE PASTO**

**2014**

**PERTINENCIA METODOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA CHACHAGUI CON REFERENCIA AL  
PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO**

**Autor:**

**NELSON EDUARDO PINTA CUELAN**

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magister  
en Educación**

**Asesor:**

**DR. JESÚS ALIRIO BASTIDAS ARTEAGA**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SÉPTIMA PROMOCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
SAN JUAN DE PASTO**

**2014**

## **NOTA DE RESPONSABILIDAD**

“Las ideas y conclusiones del presente trabajo de grado, son aportes exclusivos del autor”.

Artículo 1º del acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966 emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

**Nota de Aceptación**

**Calificación: 90 puntos**

---

---

---

---

**Dra. HELDA ALICIA HIDALGO DÁVILA**

---

**Jurado**

**Dr. EDMUNDO MORA**

---

**Jurado**

**Mg. ANA CLARA SÁNCHEZ**

---

**Jurado**

**San Juan de Pasto, 02 de Diciembre de 2014**

## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo de manera muy especial a Dios nuestro padre celestial por darme la inteligencia y sabiduría para llevar a cabo cada uno de mis objetivos y metas propuestas en la vida; a mis padres José Ignacio y María Magola por todo el apoyo y respaldo brindado a través de sus consejos y palabras de cariño y amor que me impulsan a ser mejor cada día tanto humana como profesionalmente; a mis hermanos, todos ellos, por estar con migo en cada momento y circunstancia de la vida, y sobre todo por su muestra de amor, respeto y confianza que me fortalecen para enfrentar decididamente los retos más grandes que como seres humanos nos proponemos y la superación de los mismos para ser mejores personas. Finalmente, a mis amigos Carlos, Franco y Luis Alberto por compartir grandes momentos de mi existencia, representados en las victorias y los fracasos como resultado de grandes luchas en nuestra sociedad.

**NELSON EDUARDO PINTA CUELAN**

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad de Nariño, por haber permitido cursar y terminar a satisfacción la Maestría en Educación.

Al Doctor JESÚS ALIRIO BASTIDAS ARTEAGA, por su paciencia, dedicación, apoyo y colaboración decidida en cada una de las etapas del trabajo realizado.

A los Directivos, Docentes y Estudiantes de la Institución Educativa Chachagüí, por toda la colaboración brindada a través de la información suministrada para que este proyecto llegue a feliz término.

A todas las demás personas e instituciones, que de una u otra manera, contribuyeron a la realización de este trabajo.

**NELSON EDUARDO PINTA CUELAN**

## CONTENIDO

|  | pág. |
|--|------|
| INTRODUCCIÓN   | 1    |
| 1. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN                                   | 3    |
| 1.1 Tema   | 3    |
| 1.2 Título   | 4    |
| 2. GENERALIDADES DEL PROBLEMA                                  | 4    |
| 2.1 Descripción del problema                                   | 5    |
| 2.2 Formulación del problema                                   | 5    |
| 2.3 Preguntas complementarias                                  | 5    |
| 3. JUSTIFICACIÓN   | 6    |
| 4. OBJETIVOS   | 10   |
| 4.1 Objetivo General   | 10   |
| 4.2 Objetivos Específicos                                      | 10   |
| 5. ANTECEDENTES  | 11   |
| 6. MARCO REFERENCIAL   | 17   |
| 6.1 Referente legal  | 17   |
| 6.1.1 Constitución Política de Colombia                        | 17   |
| 6.1.2 Ley 115 de 1994  | 17   |
| 6.1.3 Programa Nacional de bilingüismo                         | 20   |
| 6.1.4 Planes de área de inglés Institución Educativa Chachagüí |      |
| Grados noveno, décimo y undécimo                               | 22   |
| 6.2 Referente contextual                                       | 30   |
| 6.2.1 Municipio de Chachagüí – Nariño                          | 30   |
| 6.2.2 Institución Educativa Chachagüí                          | 32   |
| 6.3 Referente conceptual                                       | 33   |
| 6.3.1 Currículo  | 34   |
| 6.3.2 Políticas Públicas Nacionales en Torno a la Educación    | 42   |

|   |    |
|---|----|
| 6.3.3 Currículo Pertinente  | 63 |
| 6.3.4 Sugerencias metodológicas propuestas en el Programa Nacional de Bilingüismo a través del MEN    | 50 |
| 6.3.5 Metodología pertinente  | 55 |
| 6.3.6 La práctica del aula como parte del currículo   | 56 |
| 6.3.7 Concepción del currículo desde el proceso de enseñanza – aprendizaje de las lenguas extranjeras | 60 |
| 6.3.8 Los estándares en el contexto del Programa Nacional de Bilingüismo                              | 64 |
| 6.3.9 El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación       | 66 |
| 6.4 Teorías del aprendizaje   | 68 |
| 6.4.1 Teoría del aprendizaje cognitivo  | 68 |
| 6.4.2 Teoría del aprendizaje interactivo  | 69 |
| 6.5 El aprendizaje de segundas lenguas  | 70 |
| 6.5.1 El contexto sociolingüístico en la adquisición de segundas Lenguas en el medio escolar          | 72 |
| 6.5.2 El contexto socioeducativo en la adquisición de segundas Lenguas en el medio escolar            | 72 |
| 6.6 Teorías del aprendizaje de la segunda lengua  | 72 |
| 6.6.1 El modelo del monitor   | 73 |
| 6.6.2 Hipótesis de adquisición-aprendizaje  | 73 |
| 6.6.3 La hipótesis del monitor  | 74 |
| 6.6.4 La hipótesis del orden natural  | 74 |
| 6.6.5 La hipótesis del “input”  | 74 |
| 6.6.6 La hipótesis del filtro afectivo  | 75 |
| 6.7 Enseñanza de las lenguas extranjeras  | 75 |
| 6.7.1 Principios cognitivos   | 77 |
| 6.7.2 Principios afectivos  | 78 |
| 6.7.3 Principios lingüísticos   | 78 |

|  |     |
|--|-----|
| 6.8 El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés En educación básica secundaria            | 80  |
| 6.8.1 Metodología utilizada en la enseñanza del inglés                                       | 80  |
| 6.8.2 Enfoque, diseño y procedimiento de un método de enseñanza                              | 81  |
| 6.8.3 Metodología utilizada en la enseñanza del inglés para estudiantes de básica secundaria | 82  |
| 7. DISEÑO METODOLÓGICO   | 106 |
| 7.1 Tipo de investigación: Etnográfico   | 106 |
| 7.2 Técnicas e instrumentos de investigación   | 107 |
| 7.2.1 Observación  | 107 |
| 7.2.2 Diario de campo  | 109 |
| 7.2.3 Entrevista   | 109 |
| 7.3 Análisis de documentos   | 111 |
| 7.4 Análisis de la información   | 112 |
| 7.5 Participantes  | 113 |
| 7.6 Muestra  | 114 |
| 7.7 Lugar de Investigación   | 114 |
| 7.8 Procedimiento  | 114 |
| 7.9 Recolección de datos   | 115 |
| 8. CRITERIOS DE VALIDACIÓN DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA                                      | 117 |
| 8.1 Triangulación  | 117 |
| 8.2 Fiabilidad o confiabilidad   | 117 |
| 9. ASPECTOS ÉTICOS   | 119 |
| 9.1 Permiso  | 119 |
| 9.2 Participación voluntaria   | 119 |
| 9.3 Protección integral  | 119 |
| 9.4 Confidencialidad   | 119 |
| 9.5 Reconocimiento   | 120 |
| 9.6 Criterios alternativos   | 120 |
| 10. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INFORMACIÓN   | 121 |

|   |     |
|---|-----|
| 10.1 Caracterización de la metodología de enseñanza                                 | 129 |
| 10.2 Metodología relacionada con el PEI institucional                               | 146 |
| 10.3 Pertinencia de los métodos de enseñanza  | 150 |
| 10.4 Relación entre la metodología de los docentes y los métodos expresos en el PNB | 154 |
| 11. CONCLUSIONES  | 164 |
| 12. RECOMENDACIONES   | 170 |
| BIBLIOGRAFÍA  | 172 |
| CIBERGRAFÍA   | 181 |
| ANEXOS  |     |

**LISTA DE ANEXOS**

|   | <b>pág.</b> |
|---|-------------|
| Anexo 1. Entrevista a Administrativos             | 184         |
| Anexo 2. Entrevista a Docentes del Área de Inglés | 187         |
| Anexo 3. Entrevista a estudiantes                 | 190         |

## **RESUMEN ANALÍTICO DEL ESTUDIO (RAE)**

El aprendizaje del idioma inglés se convierte en una necesidad prioritaria para el hombre moderno debido a los constantes cambios y transformaciones que la ciencia y la tecnología demandan día tras día en las diferentes dimensiones del desarrollo humano y social; en este sentido, se tiene en cuenta el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés como uno de los principales objetivos dentro de los grandes retos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB); según lo dicho, los estudiantes deben utilizar el inglés como herramienta de comunicación en los diferentes contextos locales, regionales, nacionales e internacionales. Por este motivo, en la presente investigación se considera fundamental y decisiva la labor pedagógica que desempeña el docente para transformar e innovar los ambientes de aprendizaje y de esta manera el dominio del inglés adquiera trascendencia más allá del escenario escolar.

Así mismo, se asume el aprendizaje del idioma inglés como un proceso atractivo, significativo y contextualizado a la realidad y cosmovisión del educando; y se hace una reflexión crítico- constructiva a las prácticas pedagógicas cotidianas llevadas a cabo por los docentes de esta área por los vacíos didáctico-pedagógicos que se presentan en el aula de clase, pese al gran esfuerzo y dedicación que se realiza día tras día; frente a la situación planteada, se considera relevante los aportes teóricos desde la metodología de enseñanza de segundas lenguas, la psicología, la lingüística, entre otros campos del saber que están en consonancia con la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.

Por otra parte, el proceso de aprendizaje de una L2, implica asumir un rol protagónico por parte del docente puesto que su praxis pedagógica se crea y recrea cotidianamente con las experiencias compartidas en el salón de clase; pues la diversidad de ideas, comportamientos y formas de aprender y de enseñar son propias de cada individuo; en consecuencia, el presente trabajo de investigación se sustenta en la necesidad de dimensionar la importancia de los métodos y estrategias de enseñanza de esta lengua, al

igual que las diferentes iniciativas llevadas a cabo por el gobierno nacional para fortalecer el aprendizaje en los estudiantes para que sean capaces de utilizar el inglés con fines comunicativos.

Aunque existen varios trabajos de investigación desde el contexto regional, nacional e internacional, que están relacionadas con metodologías de enseñanza de segundas lenguas, el Programa Nacional de Bilingüismo y temas afines con esta investigación. La gran diferencia e importancia del presente trabajo radica en que se desarrolla en la Institución Educativa Chachagüí con estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º porque se reconoce que es un escenario único y diferente cuan diferente es cada contexto e institución educativa; pues, el ideal es contribuir con el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés para que los estudiantes se proyecten humana, social y profesionalmente; por tanto, el quehacer pedagógico necesita reflexionarse y repensarse para propender por un aprendizaje que este en consonancia con la realidad de este contexto educativo.

Para abordar y comprender los objetos de estudio de la realidad escolar señalados anteriormente, se recurre al paradigma de investigación cualitativa con enfoque etnográfico con el fin de analizar y establecer aspectos relevantes que tienen que ver con la pertinencia de la metodología de la enseñanza del inglés utilizada por los docentes de la Institución Educativa Chachagüí frente al Programa Nacional de Bilingüismo; por otra parte, se resalta la importancia de la entrevista semiestructurada y el proceso de observación realizado al personal administrativo, docentes de inglés y estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º de la Institución Educativa objeto de estudio; hecho que conlleva a valorar los aportes de los participantes; pues su punto de vista se convierte en insumo trascendental para la reflexión del maestro investigador.

Los testimonios del personal administrativo, docentes de inglés y estudiantes se analizan, interpretan y discuten con los aportes teóricos, los documentos institucionales y el proceso de observación, a la vez que se hace el proceso de triangulación respectivo que

permiten profundizar y reflexionar el proceso de enseñanza del inglés como punto de partida para iniciar procesos de cambio que conjugados con el ideario tanto de docentes como de estudiantes permiten crear ambientes propicios que dan viabilidad al aprendizaje del inglés en el educando.

Desde esta perspectiva, se reconoce que la enseñanza del inglés a través de actividades, estrategias, técnicas y métodos de enseñanza pertinentes a los intereses y realidad del educando generan un proceso de aprendizaje atractivo, significativo y duradero con el cual el educando desarrolla sus capacidades y habilidades que le permiten mejorar su nivel de aprendizaje y a la vez estar en consonancia con los procesos de desarrollo que se generan con el transcurrir del tiempo.

Finalmente, se contempla las conclusiones y recomendaciones de la investigación que en términos generales convocan al maestro investigador a realizar una lectura crítica de la realidad educativa en torno a la enseñanza del inglés como segunda lengua. Con lo dicho, se plantea que el dominio del inglés en las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir requiere de un proceso de actualización y capacitación constante a los maestros de esta importante área para que dispongan de todo un arsenal pedagógico que les permita hacer un trabajo más seguro, idóneo y eficiente.

## **RESUMEN**

El dominio u óptimo desempeño de la competencia comunicativa en el idioma inglés permite al educando su realización personal, social y profesional para enfrentar los grandes retos y desafíos que la sociedad moderna demanda día tras día. También es significativo reconocer la labor del docente como guía y facilitador del proceso de aprendizaje. A través de este estudio se analiza las relaciones de pertinencia entre la metodología de la enseñanza del idioma inglés utilizada por los docentes de la Institución Educativa Chachagüí y el Programa Nacional de Bilingüismo. La investigación se desarrolla bajo el paradigma de investigación cualitativo con enfoque etnográfico. La observación no estructurada y la entrevista semiestructurada se utilizan para recopilar datos que permiten identificar en las voces del personal administrativo, docentes de inglés y estudiantes, las características del proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera, al igual que los problemas y dificultades que inciden en este proceso y las sugerencias para fortalecer y transformar la praxis pedagógica en el aula de clase. Los resultados preliminares de la investigación muestran que la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo requiere de un proceso de seguimiento y evaluación que permita confrontar la realidad socio-cultural del educando con los requerimientos y expectativas del Ministerio de Educación Nacional a través de los estándares de calidad. La conclusión que puede extraerse del presente trabajo de investigación tiene que ver con la puesta en marcha de un proceso educativo participativo, abierto, dinámico y flexible desde el proceso de construcción curricular hasta el diseño de las políticas públicas tanto en educación como en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.

**ABSTRACT**

Mastery or optimal performance of communicative competence in the English language allows the pupil his personal, social and professional fulfillment to face the great challenges that modern society demands every day. It is also significant to recognize the work of the teacher as guide and facilitator of the learning process. Through this study, we analyze the relevance relationships between the methodology of teaching English used by teachers of the “Institución Educativa Chachagüi” and the National Bilingual Program. The project is conducted under the paradigm of qualitative research with an ethnographic approach. Unstructured observation and semi-structured interviews were used to gather data that identify the voices of the administrative staff, English teachers and students, the characteristics of the English teaching process as a foreign language, the problems and difficulties affecting this process as well as suggestions to strengthen and transform the educational practice in the classroom. Preliminary research results show that the implementation of the National Bilingual Program requires a process of monitoring and evaluation to confront the socio-cultural reality of the learner with the requirements and expectations of the “Ministerio de Educación Nacional” through the standards of quality. The conclusion to be drawn from this research is concerned with the implementation of a participative, open, dynamic and flexible educational process from the process of curriculum development to the design of public policies in education and the teaching English process as a foreign language.

## **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo de investigación se basa en la importancia e influencia que adquiere el idioma inglés en la sociedad actual siendo un reto constante para el docente de esta área el logro de la competencia comunicativa en el educando, la cual es un requerimiento primordial por parte del Ministerio de Educación Nacional a través del Programa Nacional de Bilingüismo. Por este motivo, las prácticas pedagógicas que desarrolle el maestro están llamadas a ser atractivas, dinámicas y significativas para despertar el interés y la motivación del educando hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y sobre todo como un medio y una herramienta de comunicación que le permita estar en consonancia con los procesos de desarrollo que hoy en día se llevan a cabo en el mundo entero.

A través de este trabajo se abordan dos objetos de estudio: la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras y el Programa Nacional de Bilingüismo, puesto que es el maestro el responsable de enseñar y desarrollar en los estudiantes hábitos comunicativos en el idioma inglés enmarcados en el fortalecimiento de habilidades y capacidades como instrumentos básicos para la construcción de saberes que permitan entender la realidad y hacer parte de los grandes procesos de cambio y transformación social; en este sentido, las voces de los estudiantes, docentes de inglés y el personal administrativo son importantes y se convierten en la razón de ser de esta investigación; pues a través de sus testimonios se analizan las prácticas pedagógicas que promueven la competencia comunicativa de los estudiantes para generar relaciones dialógicas por medio de esta importante lengua.

Para presentar el informe escrito a la comunidad académica, se desarrollan 12 capítulos de la siguiente manera: el primero contiene los elementos generales de la investigación que orientan el desarrollo del trabajo; posteriormente, en el contexto se describe la ubicación de la institución educativa en la que se realiza la investigación.

En el marco referencial, se encuentra la revisión de antecedentes que dan cuenta de la importancia de los métodos de enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el aula de clase; la normatividad educativa vigente en

Colombia que sustenta los procesos educativos y la enseñanza del inglés como segunda lengua, así como también, los referentes teóricos que son el pilar fundamental de esta investigación, los cuales se basan en los aportes de la lingüística, la psicología, la psicolingüística, la pedagogía y la didáctica de las lenguas extranjeras.

Posteriormente, se encuentra la metodología de investigación bajo el paradigma de investigación cualitativo con enfoque etnográfico; después, se presenta los resultados y discusión de la información con base en los aportes del personal administrativo, docentes de inglés y estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º de la Institución Educativa Chachagüí, junto con diferentes aportes teóricos y documentos institucionales que enriquecen la interpretación y discusión de los testimonios; cabe recordar, que el proceso de triangulación se realiza conjuntamente con el análisis e interpretación de la información, acorde con las apreciaciones de los sujetos de investigación y los referentes teóricos relacionados con los objetos de estudio.

Finalmente, se presenta las conclusiones y recomendaciones del presente trabajo de investigación; con la convicción de que los aportes de este trabajo continúen en el tiempo y se conviertan en referentes tanto para la institución educativa como para otras instituciones y maestros interesados en promover la enseñanza del inglés desde perspectivas innovadoras y dinámicas que promuevan el aprendizaje en el educando.

## **1. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1 Tema**

PERTINENCIA METODOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS Y PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO.

### **1.2 Título**

PERTINENCIA METODOLÓGICA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CHACHAGUI CON REFERENCIA AL PROGRAMA NACIONAL DE BILINGÜISMO.

## **2. GENERALIDADES DEL PROBLEMA**

### **2.1. Descripción del Problema**

En la Institución Educativa Chachagüí, el estudio del idioma inglés, es un área obligatoria para los estudiantes de educación básica secundaria y media. Esta Institución Educativa cuenta con Profesores Licenciados en las áreas de inglés-español e inglés-francés egresados de la Universidad de Nariño y la Universidad Mariana del Municipio de San Juan de Pasto, Departamento de Nariño. La intensidad horaria es de tres (03) horas semanales.

La experiencia inicial de la realidad educativa permite evidenciar una serie de comportamientos y actitudes por parte de los estudiantes, los cuales influyen negativamente en el aprendizaje del inglés destacándose entre ellos, la falta de motivación, interés, expectativas y proyección profesional, así como también, temor y timidez, manifestaciones que se convierten en una preocupación constante para los profesores de esta área; pues la realidad socio-cultural del educando es diversa y compleja debido a las condiciones de vida y los estratos sociales a los cuales pertenecen los estudiantes de esta institución educativa.

En cuanto a los docentes, se nota un trabajo individual, lo cual impide llegar a puntos de encuentro en lo concerniente a estrategias, técnicas y métodos de enseñanza. Por otra parte, la institución educativa carece de ayudas educativas y tecnológicas; sumado a esto, la intensidad horaria es limitada, lo cual hace más difícil el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua.

Con respecto a la evaluación de pruebas externas contempladas por el ICFES para estudiantes de educación básica secundaria y media, conocidas como SABER 11, los resultados de las pruebas según promedio institucional son valoradas y ubicadas en el nivel medio (en escala de: alto, medio y bajo), que pone en evidencia una formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés que aunque es buena, la institución ha dado el paso para fortalecer el quehacer pedagógico en esta área y desarrollar con propiedad la competencia comunicativa.

Por tanto, un estudio sobre la pertinencia metodológica de la enseñanza del inglés en la Institución Educativa Chachagüí con referencia al Programa Nacional de Bilingüismo permite hacer un análisis exhaustivo sobre el quehacer pedagógico del educador, es decir, la metodología utilizada en la enseñanza del inglés como segunda lengua, a fin de establecer si su praxis pedagógica refleja actitudes de transformación e innovación en su ejercicio profesional y sobre todo, la coherencia existente con las expectativas, metas y objetivos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional a través del Plan Nacional de Bilingüismo, los estándares de enseñanza del inglés y el PEI de la Institución Educativa Chachagüí.

## **2.2. Formulación del Problema**

¿Cuál es la pertinencia de la metodología de la enseñanza del idioma inglés utilizada por los docentes de la Institución Educativa Chachagüí, en relación con el Programa Nacional de Bilingüismo?

## **2.3. Preguntas Complementarias**

- ¿Cuáles son las características de la metodología de enseñanza del inglés que se aplica en la Institución Educativa Chachagüí?
- ¿Cuál es la relación entre la metodología utilizada por los docentes de inglés de la Institución Educativa Chachagüí y la metodología expresada en el PEI de dicha institución?
- ¿Son pertinentes los métodos de enseñanza del idioma inglés utilizados por los docentes de la Institución Educativa Chachagüí para el logro de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional?

### **3. JUSTIFICACIÓN**

El presente trabajo de investigación es de suma importancia, puesto que parte de la realidad y vivencias cotidianas en torno a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en el cual, se analiza la pertinencia de la metodología de la enseñanza del inglés utilizada por los docentes con relación al Programa Nacional de Bilingüismo, es decir, las expectativas, metas y objetivos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, plasmadas en esta importante iniciativa o política pública, el logro de los estándares en la enseñanza del inglés y el PEI de la Institución Educativa Chachagüí.

Es importante tener en cuenta que a la Institución Educativa Chachagüí, asisten niños y jóvenes del sector urbano y rural pertenecientes a los diferentes estratos sociales, lo cual, indica que tanto padres como hijos aceptarían con beneplácito una propuesta encaminada a fortalecer la enseñanza del inglés con miras a hacer de este proceso, una práctica más amena y más atractiva que permita su aprendizaje en los estudiantes.

La metodología de enseñanza del inglés empleada por los docentes de la Institución Educativa Chachagüí, tiene una relación bastante estrecha con el paradigma tradicional, lo cual, genera algunos vacíos de tipo pedagógico que obstaculizan el desarrollo de las habilidades y destrezas propios del educando; por ello, la propuesta en mención, está dirigida a lograr un acercamiento con los docentes de esta área para incentivar y motivar al profesor de inglés, al conocimiento y aplicación de métodos de enseñanza que despierten el interés, el potencial y la capacidad innata del educando; métodos activos e interactivos que tienen en cuenta el factor lúdico, valoran los factores afectivos y culturales del estudiante hacia el aprendizaje del inglés como segunda lengua y son propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (1999) a través del Programa Nacional de Bilingüismo.

Así mismo, en este trabajo de investigación se encuentran postulados didáctico pedagógicos como resultado de importantes procesos de investigación y reflejados en opciones metodológicas para cualificar la labor del docente de inglés y de esta manera propender por la

creación de ambientes propicios e idóneos para la enseñanza de la lengua extranjera objeto de estudio.

Además, el desarrollo de este trabajo de investigación llevado a cabo en la Institución Educativa Chachagüí, permite tanto a las directivas y docentes como también a los estudiantes realizar procesos de reflexión e integración en lo que respecta a la evaluación sobre el proceso de enseñanza del inglés llevado a cabo por los docentes de esta área, el área de gestión académica en lo concerniente a la capacitación y actualización del cuerpo docente y sobre todo un medio de reflexión para que el docente de inglés pueda investigar sobre su quehacer pedagógico.

Por otra parte, y puesto que la sociedad del conocimiento y los procesos de globalización y mundialización son un reto constante para la humanidad, se requiere un mayor grado de competitividad del ser humano en los diferentes campos del desarrollo humano y social, donde el idioma inglés es sin duda el pasaporte primordial para acceder, entender y hacer parte de esta compleja y cambiante realidad, sin que ello implique la subvaloración de la cultura y de la lengua; pues el bilingüismo no hace relación a dos lenguas específicas; sino más bien, al conocimiento y exploración del mundo y sus subjetividades, al fortalecimiento de la capacidad intelectual y la proyección hacia las nuevas lógicas que emergen con el devenir del tiempo; en este sentido, el hombre es por naturaleza un ser social, histórico y cultural.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje del idioma inglés se convierte en un reto y en una necesidad individual porque permite el crecimiento y la evolución del ser humano, pero también la proyección socio cultural porque la humanidad en la actualidad siente la necesidad de establecer relaciones dialógicas tanto productivas como comerciales para acceder a mejores oportunidades, niveles y formas de vida; es decir, un proceso transversal que conjuga toda una serie de proyecciones e iniciativas en el mundo entero donde el inglés se convierte en uno de los principales medios de interacción.

Lo anteriormente expuesto, permite aseverar que el aprendizaje del idioma inglés es ya una exigencia para los seres humanos, de igual manera, la metodología de enseñanza juega un papel trascendental para el logro de este importante objetivo, ya que las generaciones cambian

constantemente y la actual generación no es la excepción. Por esta razón, la enseñanza del inglés, se debe enfocar desde unos paradigmas novedosos donde se conjugue y se aplique los métodos propuestos por los grandes investigadores, la creatividad, dinamismo y flexibilidad del educador y lo más importante, la contextualización y articulación de los estándares y competencias propuestas por el Ministerio de Educación Nacional con la realidad socio cultural del educando para de esta manera lograr su formación integral. Esta es una de las razones más importantes que impulsa al investigador a seguir adelante con este trabajo de investigación, es decir, la creación de espacios para la reflexión, la sensibilización y el cambio de actitud hacia mejores formas de interacción entre educador y educando donde la pedagogía sea arte y parte a la vez.

Este proyecto de investigación es viable y coherente con la normatividad y los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional a través de la Ley 115 de 1994, el decreto 1860 de 1994, y otras normas legales vigentes, que están relacionadas con el diseño curricular y su pertinencia al contexto social, planes de estudio, autonomía de las instituciones educativas, procesos de evaluación y el proceso pedagógico; elementos característicos de la educación en nuestro país.

Para efectos de la presente investigación, los planteamientos de estas normas, permiten a las instituciones educativas implementar y diseñar estrategias que permitan alcanzar un proceso educativo atractivo, significativo, pertinente y contextualizado que motive a los educandos al aprendizaje del inglés promoviendo así las competencias requeridas para el manejo lingüístico y comunicativo en las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir en el idioma objeto de estudio, para de esta manera, crear ambientes propicios, idóneos y pertinentes a los sueños y expectativas de los educandos.

Por otra parte, se cuenta con los medios necesarios para la recolección de la información, su factibilidad y comprobación de los mismos, puesto que hay apoyo decidido e incondicional de las directivas, del rector, de los profesores y de los estudiantes de la Institución Educativa Chachagüí. Las técnicas más apropiadas que se utilizan para la recolección de la información son las observaciones directas en el aula de clase, el diario de campo, y la entrevista semi estructurada tanto al personal administrativo y profesores de inglés como a estudiantes, lo cual

permite obtener información y soportes reales. Se cuenta además, con el tiempo suficiente para el análisis de la información, puesto que el objetivo es contribuir para mejorar el proceso de enseñanza del inglés en esta importante institución educativa.

Finalmente, en la revisión de los antecedentes se puede constatar algunos vacíos teóricos sobre el tema “Pertinencia metodológica de la enseñanza del inglés con referencia al Programa Nacional de Bilingüismo”; pues existen varios estudios, libros e investigaciones que tratan por separado la pertinencia, la metodología y su relación con el Programa Nacional de Bilingüismo; por esta razón, el investigador pretende profundizar en la temática propuesta con el objeto de articular el deber ser de la educación a través de las iniciativas propuestas por el gobierno nacional y la realidad socio-cultural del educando, lo cual permita generar procesos de reflexión sobre las prácticas educativas llevadas a cabo por parte del docente de inglés como un punto de partida hacia la cualificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la institución educativa objeto de estudio.

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1. Objetivo General**

Analizar las relaciones de pertinencia entre la metodología de la enseñanza del idioma inglés utilizada por los docentes de la Institución Educativa Chachagüí y el Programa Nacional de Bilingüismo.

### **4.2. Objetivos Específicos**

- Identificar las características metodológicas de la enseñanza del inglés que se aplica en la Institución Educativa Chachagüí.
- Analizar la relación entre los métodos utilizados por los docentes de inglés y aquellos expresos en el PEI de la Institución Educativa Chachagüí.
- Analizar la pertinencia de los métodos de enseñanza del idioma inglés utilizados por los docentes para el logro de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

## 5. ANTECEDENTES

Existen algunas investigaciones sobre currículo pertinente y metodología de la enseñanza del inglés que permiten formular el concepto de pertinencia de la metodología en la enseñanza del inglés en educación básica secundaria. Además, hay otras investigaciones que están relacionadas con el Programa Nacional de Bilingüismo y su implementación en la educación Colombiana por parte del Ministerio de Educación Nacional, los cuales contribuyen significativamente a entender los alcances, problemas y dificultades de esta política pública en contextos multiétnicos y pluriculturales como los existentes en Colombia.

Desde esta óptica, se presenta a continuación las conclusiones más relevantes y relacionadas con nuestro proyecto de investigación desde el entorno regional, nacional e internacional:

- En la Universidad de Nariño, se realizó un trabajo de investigación cualitativo etnográfico denominado “Metodología utilizada en la enseñanza del inglés en básica primaria en una escuela rural”, trabajo presentado por Sandra Milena Jurado Eraso en el año 2004, donde se concluye que la falta de actualización en métodos de enseñanza del inglés y la cualificación en cuanto al dominio de este idioma por parte del docente genera vacíos en el proceso de enseñanza–aprendizaje, los cuales se evidencian en el desinterés y desmotivación por parte del educando.
- En la misma Universidad, se realizó un trabajo de investigación descriptiva denominado “Fallas Metodológicas más usuales que influyen en el aprendizaje del inglés”, trabajo presentado por Deisy Tobar y Rocío Urbano en el año 2002, donde se pudo constatar que los programas curriculares no tienen en cuenta el medio o contexto social donde el estudiante se desarrolla. Además, la actualización pedagógica en el área de inglés es deficiente debido al desinterés y negligencia tanto de las directivas de las instituciones educativas como de los mismos docentes. En síntesis, la metodología empleada por parte de los docentes del área de inglés no es la más apropiada según consideraciones de los estudiantes donde se llevó a cabo esta investigación.

- En la Universidad del Quindío, Armenia, se publicó un artículo como resultado de una investigación documental titulada “Estructura, resultados y retos del Programa de Bilingüismo Colombiano 2004-2019”, trabajo presentado por Angelmiro Galindo y Lina María Moreno en el año 2008, donde se concluye que el bilingüismo fortalecerá la competitividad en Colombia siempre y cuando se conjugue el esfuerzo de los actores del tejido sociopolítico del país y se articule además, la docencia con la innovación pedagógica y la investigación para hacer del proceso de formación bilingüe una causa pedagógico multidimensional. Finalmente, hablar de bilingüismo no necesariamente implica hablar de la dualidad español-inglés, sino de resaltar además otras realidades lingüísticas de importancia para Colombia y el mundo globalizado tal es el caso del idioma francés, alemán y el mandarín.
- En la Universidad de la Salle, Bogotá, se realizó un trabajo de investigación descriptiva denominado “Análisis de la implementación de las políticas públicas de bilingüismo en Bogotá”, trabajo presentado por María Claudia Patricia Moreno Marulanda en el año 2009, donde se concluye que la Política de Bilingüismo dista mucho de cumplir con las metas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional porque a pesar de la dotación de elementos a las instituciones educativas, programas de formación, cartillas de estándares, los decretos sobre calidad y pertinencia de la lengua; los incentivos no han sido suficientes puesto que no hay compromiso con el programa. En cuanto a calidad y pertinencia se han trazado metas pero es necesario elaborar un estudio de las condiciones socio culturales reales del contexto colombiano. Los docentes de inglés deben ser profesionales idóneos en este campo y deben ser capacitados constantemente.

Los docentes y en particular los docentes de inglés deben asumir un rol crítico sobre su profesión, sobre el “bilingüismo” y sobre las promesas que implícitamente conlleva. Los estándares propuestos en el Programa Nacional de Bilingüismo al igual que algunos PEI de instituciones educativas no son lógicos ni coherentes con el contexto social y finalmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés es un compromiso no solo del docente sino también de los estamentos sociales del entorno social y de la comunidad educativa.

- En la revista HOW, Asocopi Newsletter, publicación de Marzo de 2007, se publicó un artículo como resultado de una investigación llevada a cabo en la Universidad del Quindío denominado “Implications of “Bilingüismo” and globalization processes in Colombia: Insights from research on ELT policy and practice”, trabajo presentado por la Doctora Silvia Valencia Giraldo, donde se concluye que el discurso sobre el bilingüismo en Colombia debe ser analizado de manera crítica para determinar en realidad los beneficios de esta iniciativa. Es importante analizar o discutir la forma como el inglés se puede convertir en una barrera para aquellas personas quienes no desarrollan las habilidades básicas requeridas en el idioma después de haberlo estudiado tanto en la educación primaria como secundaria. En una sociedad excluyente como la nuestra, las clases sociales pertenecientes a los estratos bajos pueden ser aisladas de los beneficios que procesos como la globalización ofrecen.
- En la revista IKALA, Revista de lenguaje y cultura, publicación de Diciembre de 1998, se publicó un artículo como resultado de una experiencia de aprendizaje colaborativo llevada a cabo en la escuela de idiomas de la Universidad de Antioquia denominado “Improving students’ learning by involving them in the design of the course”, trabajo presentado por Doris Correa, donde se concluye que pese a la gran experiencia y conocimiento que los docentes tienen respecto a su quehacer docente, ello es, necesidades y deseos del educando, temas a incluir en los pensum académicos, metodología y procesos de evaluación y la solución de problemas. Se debe además, generar espacios para escuchar lo que los estudiantes tienen que decir. Los profesores deben dar un rol protagónico a los estudiantes, deben permitirles participar en la toma de decisiones, se debe permitirles hablar sobre los problemas que se presentan e involucrarlos en sus soluciones. Haciendo esto, los profesores no solo crecerán como docentes sino también permitirán que sus estudiantes progresen.
- En la Universidad de la Amazonia, Florencia Caquetá, se realizó una investigación bajo el paradigma de la Investigación Acción Participación denominado “Currículo para la formación y desarrollo de competencias laborales en la modalidad de agroecología en el nivel de educación media técnica en la institución educativa agroecológico amazónico

(IEAA)”, trabajo presentado por Jalber Flórez Sterling y Francis Rodrigo Otero Gil en el año 2010. Una de las conclusiones más importante de este trabajo tiene que ver con la integración curricular que motiva a asumir una autonomía escolar construida, negociada y asumida de manera responsable desde una visión interestructurante, que posibilita establecer una interacción recíproca entre docentes y estudiantes en un ambiente de cooperación y apoyo mutuo en los diversos momentos de la vida escolar: planeación institucional, planes operativos, planes de estudio y de aula, planes de acción de los docentes y directivos, planes de mejoramiento institucional, eventos institucionales, proyectos productivos y pedagógicos.

Por otra parte, el asumir la investigación como una actitud constante por parte de los maestros y los estudiantes los induce a incursionar en el campo de las comunidades académicas y científicas que hacen de las instituciones educativas una fuente productora de conocimiento. En este sentido, el diseño y ejecución de proyectos de investigación en la IEAA, permitieron incorporar la problemática cotidiana al contexto educativo con el propósito de aportar al desarrollo de la región y al mejoramiento del nivel de vida de las personas, no sólo en el aspecto laboral y económico, sino en sus condiciones cognitivas y volitivas.

- La Dra. Eddy Riera de Montero, publicó un artículo en la revista Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo – Venezuela en el año 2004, titulado “Perspectivas curriculares en América latina”, donde se concluye que los sistemas educativos y, muy especialmente, los de los países de menor desarrollo deben estar en constante adaptación y cambio según sean las demandas y tendencias que ocurran en el mundo. Ningún país que descuide la modernización y actualización de los procesos de formación de recursos humanos podrá ir a la par de aquellos que, no solamente se adaptan a los cambios y transformaciones ocurridas en la sociedad, la ciencia y la tecnología, sino que se incorporan a la producción de dichos cambios. Hoy por hoy, que se habla de aldea global y sociedad del conocimiento, no podemos quedarnos rezagados, debemos subirnos al tren de los cambios y las transformaciones si queremos tener currículos modernos, actualizados, flexibles, pertinentes, multidisciplinarios, interdisciplinarios y

transdisciplinarios, lo cual traerá como consecuencia la formación de ciudadanos competentes, eficaces y eficientes.

- En la Universidad de Sonora, México, se llevó a cabo una investigación denominada “Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa”, trabajo realizado por los autores: José Luis Ramírez Romero, Elva Nora Pamplón Irigoyen y Sofía Cota Grijalva en el año 2012, donde se encontró que los principales problemas relacionados con la enseñanza del inglés en todos los niveles pero esencialmente en las escuelas primarias públicas de México detectados en la fase cualitativa de esta investigación, son múltiples y complejos, pero parecen aglutinarse en torno a cinco grandes asuntos, a saber: los relacionados con los propios programas estatales y nacionales (conocimiento, niveles de aceptación, congruencia entre discursos y prácticas, relación entre programas, cobertura, financiamiento, status, ubicación del programa, y seguimiento), los planes de estudios (existencia, horas asignadas, status, roles de las editoriales), los profesores (sus características, formación y condiciones laborales), las prácticas docentes y las metodologías de enseñanza y de evaluación, y los recursos educativos.

## **6. MARCO REFERENCIAL**

### **6.1. Referente Legal**

#### **6.1.1. Constitución Política de Colombia**

La educación entendida como un derecho fundamental y una responsabilidad tanto de la familia como del Estado, está encaminada a la formación integral del ser humano, toda vez que su calidad denote un alto sentido de pertenencia, empoderamiento y proyección social e integral con miras al fortalecimiento del tejido social y humano en un contexto social determinado. La Constitución Política de Colombia en el artículo 67 manifiesta:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del medio ambiente (C.N, 1991).

La educación es uno de los principales medios de que dispone el ser humano para proyectarse a la vida social, cultural, económica y política de la sociedad; pues este proceso viabiliza la formación del individuo en las diferentes dimensiones del desarrollo humano y social para enfrentar los grandes retos y exigencias que la sociedad moderna demanda. Desde esta óptica, la educación se concibe como un proceso constante y continuo en el cual el Estado es arte y parte puesto que debe garantizar una educación con calidad y cobertura para lograr los objetivos propuestos a través del Ministerio de Educación Nacional.

#### **6.1.2. Ley 115 de 1994**

La ley 115 de 1994 en el capítulo 2 referente al currículo y el plan de estudios en educación básica secundaria define en su artículo 76 el currículo como:

El conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Ley General de Educación, 1994).

El decreto reglamentario 1860 de 1994, en su capítulo V, en lo concerniente al currículo plantea que este es “un constructo producto de un conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a una formación integral”. En este orden de ideas, el currículo se entiende como un proceso sistemático, coherente e integrador donde la autonomía permite puntos de encuentro entre los diferentes actores sociales. En este sentido, el artículo 77 de La Ley General de Educación sobre la autonomía escolar expresa claramente:

Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la Ley, adoptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (Ley General de Educación, 1994).

Además, la misma Ley plantea que la construcción, diseño y desarrollo del currículo en las instituciones educativas estatales es un proceso y una responsabilidad de las Secretarías de Educación Departamental.

En lo referente a la regulación del currículo el artículo 78 de la Ley General de Educación manifiesta:

El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente Ley. Los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su

Proyecto Educativo Institucional, atendiendo los lineamientos a que se refiere el inciso primero de este artículo, establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos los niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración. Cuando haya cambios significativos en el currículo, el rector de la institución educativa oficial o privada lo presentará a la Secretaría de Educación Departamental o Distrital o a los organismos que hagan sus veces, para que ésta verifique el cumplimiento de los requisitos establecidos en la presente Ley (Ley General de Educación, 1994).

En lo concerniente al plan de estudios, el artículo 79 de la mencionada ley lo define como:

El esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. En la educación formal, dicho plan debe establecer los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes (Ley General de Educación, 1994).

Por otra parte, el artículo 20° en lo que respecta a objetivos generales de la educación básica, contempla en sus literales a:

Propiciar una formación, general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación de la sociedad y el trabajo” y b: “Desarrollar la habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente (Ley General de Educación, 1994).

Sobre las áreas fundamentales de la educación media, el artículo 31 en su párrafo complementa:

Aunque todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales, las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los estudiantes

puedan intensificar, entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o lenguas extranjeras, de acuerdo con su vocación e interés, como orientación a la carrera que vayan a escoger en la educación superior (Ley General de Educación, 1994).

Según los lineamientos generales de los procesos curriculares en la resolución 2343 de 1996, en su artículo 5 se precisa:

Las instituciones educativas deberán llevar a cabo un proceso permanente de construcción social del quehacer pedagógico, con la participación efectiva de la comunidad educativa, teniendo en cuenta las orientaciones del decreto 1860, las de esta resolución y las demás que en desarrollo de la misma otorgue el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de educación departamental y distrital sin detrimento de la autonomía institucional (p. 2).

De acuerdo con el literal M del artículo 21 y el artículo 22 de La Ley General de Educación, los educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación básica secundaria deben propender por “la adquisición de elementos de lectura y conversación al menos en una lengua extranjera”. De igual manera el literal L, expresa que los educandos deben desarrollar “la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera”. Y el artículo 23, numeral 7 sobre áreas obligatorias en educación básica secundaria confirma la importancia y obligatoriedad de las “humanidades, Lengua Castellana e idiomas extranjeros” en los programas de estudio.

Con base en las ideas planteadas a través de los diferentes artículos, la Ley General de Educación enfatiza claramente sobre la importancia del aprendizaje de una segunda lengua que para efectos de la presente investigación tiene que ver con el idioma inglés. En este sentido, desarrollar las competencias comunicativas cuales son: escuchar, hablar, leer y escribir en la lengua objeto de estudio se convierte en un gran desafío para el Ministerio de Educación Nacional y una gran responsabilidad para el docente de lenguas extranjeras.

### **6.1.3. Programa Nacional de Bilingüismo**

Según el Ministerio de Educación Nacional (2006), en la guía No 22 que tiene que ver con los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, se concibe el bilingüismo como un elemento esencial en el mundo globalizado. Por otra parte, se plantea que el bilingüismo se refiere al dominio de una segunda lengua con fines comunicativos, lo cual implica además el conocimiento de la cultura donde se habla la segunda lengua objeto de estudio. Según este documento, la segunda lengua es imprescindible para establecer relaciones comerciales, sociales y educativas que caracterizan el ideario del hombre moderno en la actual sociedad.

En este sentido, el aprendizaje de una segunda se lleva a cabo de manera natural cuando el ser humano está en contacto con el medio socio-cultural donde se habla la L2. “Algunas veces se adquiere durante la infancia; también puede aprenderse en el contexto escolar formal, bajo condiciones pedagógicas especialmente favorables”, tal es el caso de “los programas intensivos de educación bilingüe” (MEN, 2006), a través de los cuales el individuo desarrolla de manera paulatina las diferentes habilidades comunicativas que le permiten interactuar y comunicarse en los diferentes contextos sociales donde se habla dicha lengua.

La lengua extranjera, en cambio, es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados. A pesar de no ser usada en circunstancias diferentes a las académicas, los estudiantes de una lengua extranjera pueden alcanzar altos niveles de desempeño para ser comunicadores eficientes cuando así lo requieran.

En el contexto colombiano y para los alcances de esta propuesta, el inglés tiene carácter de lengua extranjera. Dada su importancia como lengua universal, el Ministerio de Educación ha establecido dentro de su política mejorar la calidad de la enseñanza del inglés, permitiendo mejores niveles de desempeño en este idioma. Así pues, se pretende que los estudiantes al egresar del sistema escolar, logren un nivel de competencia en inglés B1 (Pre intermedio). (MEN, 2006, p. 5).

En este orden de ideas, el Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019) está orientado a “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables”. En este sentido, el Programa Nacional de Bilingüismo como una estrategia lingüística está encaminada al desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa en inglés en las instituciones de educación tanto públicas como privadas desde la educación básica, secundaria y media hasta la educación superior. Esta iniciativa fue promovida por el Ministerio de Educación Nacional, la cual busca mejorar la calidad educativa desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en Colombia. La propuesta en mención, busca responder a las necesidades y proyección nacional con respecto al aprendizaje del inglés; lo cual implica, formar docentes y estudiantes de educación básica secundaria y media capaces de cumplir con los requerimientos y los estándares internacionales en el dominio del inglés en los contextos donde se habla esta lengua.

Por otra parte, el Programa Nacional de Bilingüismo está encaminado a promover la competitividad de los ciudadanos colombianos; es decir,

La implementación de este programa está basada en dos consideraciones: a) el dominio de una lengua extranjera se considera factor fundamental para cualquier sociedad interesada en hacer parte de dinámicas globales de tipo económico, académico, tecnológico y cultural, y b) el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés de una sociedad o población conlleva al surgimiento de oportunidades para sus ciudadanos, el reconocimiento de otras culturas y el crecimiento individual y colectivo. (Fandaño, Bermúdez y Lugo, 2012)

De acuerdo con los ejes de la política de calidad del MEN, la propuesta se desarrolla alrededor de tres líneas de acción fundamentales:

- Definición y difusión de estándares de inglés para la educación básica y media. En 2006, el MEN publicó el documento “Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés”. Este documento estableció, entre otras cosas, los objetivos y los contenidos para la enseñanza progresiva y sistemática del inglés en educación básica y media.

- Definición de un sistema de evaluación sólido y coherente. Desde el año 2007, los componentes de inglés de la prueba de Estado y de las pruebas “Saber Pro”, se encuentran organizados de acuerdo con los estándares y niveles del Marco Europeo Común de Referencia.
- Definición y desarrollo de planes de capacitación. Para la capacitación de docentes en formación y en ejercicio, el PNB ha contado con la cooperación ofrecida por los gobiernos de Inglaterra y de Estados Unidos. Igualmente, el PNB ha procurado que las secretarías de educación y las instituciones educativas emprendan mejoras en sus programas para fomentar y promover el mejoramiento de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Fandaño et al., 2012)

#### **6.1.4 Planes de área de inglés Institución Educativa Chachagüí grados noveno, décimo y undécimo.**

##### **6.1.4.1. Estándares Específicos Grado Noveno**

- **Escucha:**
  - Sigo las instrucciones dadas en clase para realizar actividades académicas.
  - Entiendo lo que me dice el profesor y mis compañeros en interacciones cotidianas dentro del aula.
  - Identifico ideas generales en textos orales si tengo conocimiento del tema y del vocabulario.
  - Reconozco los elementos de enlace de un texto oral para identificar su secuencia.
  - Muestro una actitud respetuosa y tolerante al escuchar a otros.
  - Infiero información específica a partir de un texto oral.
  - Identifico la información clave en conversaciones cortas en situaciones reales.

- **Lectura:**

- Identifico puntos a favor y en contra en un texto argumentativo sobre temas con los cuales estoy familiarizado.
- Valoro la lectura como una actividad importante para todas las áreas de mi vida.
- Comprendo la información implícita en textos relacionados con temas que me son de interés-
- Identifico elementos culturales presentes en textos sencillos.

- **Escritura:**

- Escribo narraciones cortas sobre experiencias personales y hechos a mi alrededor.
- Escribo mensajes sobre temas de mi interés.
- Contesto en forma escrita preguntas relacionadas con temas que he leído.
- Produzco textos sencillos con diferentes funciones (describir, narrar, argumentar) sobre temas personales y relacionados con otros temas.
- Organizo párrafos cortos coherentes, teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como ortografía, puntuación y estructuras gramaticales.

- **Monólogos**

- Hago presentaciones cortas sobre temas cotidianos y personales.
- Expreso mi opinión sobre asuntos de interés general para mí y mis compañeros.
- Hago descripciones sencillas sobre diversos asuntos cotidianos de mi entorno.
- Expreso mis opiniones, gustos y preferencias sobre temas que he trabajado en clase, utilizando estrategias para mejorar mi pronunciación.

• **Conversación:**

- Participo en una conversación cuando mi interlocutor me da tiempo para pensar en la respuesta.
- Converso con mis compañeros y con mi profesor sobre experiencias pasadas y planes futuros.
- Me apoyo en mis conocimientos para participar en una conversación.
- Uso lenguaje formal e informal en juego de rol improvisados, según el contexto.

**GRADO NOVENO: PRIMER PERIODO**

| EJES TEMÁTICOS   | LOGROS   | DESEMPEÑOS  |   |  | ACTIVIDADES DE APOYO   |
|--|--|---|---|--|--|
|  |  | SABER   | SABER HACER   | SER  |  |
| <p><b>TELL ME ABOUT YOUR FAMILY.</b></p> <p>Families.</p> <p>Typical families.</p>                             | <p>Brinda información acerca de la familia y sus integrantes, intercambia información acerca de su situación en el presente, y describe la vida familiar expresando sus ideas con seguridad contando con el respeto que sus compañeros demuestran cuando escuchan.</p> | <p>Brindo información acerca de mi familia y sus integrantes, intercambio información acerca de su situación en el presente, y describo la vida familiar empleando <b>present continuous yes/no questions and wh questions, statements and short answers, quantifiers all, nearly all, most, many, a lot of , some not many, a few and few; pronoun: no one.</b></p>  | <p>Escribo e-mails acerca de mi familia e intercambio información acerca de las familias de mis compañeros, tanto en forma oral como escrita.</p> | <p>Expreso mis ideas con seguridad contando con el respeto que mis compañeros demuestran cuando escuchan.</p>    | <p>Explicaciones y aclaraciones personalizadas por parte del profesor.</p> <p>Presentación del trabajo oral y escrito acordado</p> |
| <p><b>HOW OFTEN DO YOU EXERCISE?</b></p> <p>Sports.</p> <p>Fitness activities and exercise</p> <p>Routines</p> | <p>Pregunta con el fin de recibir información acerca de las rutinas de ejercicios, describiendo el o los deportes que practica, la frecuencia con que lo hace y las habilidades que posee, participando activamente en clase.</p>                                      | <p>Pregunto con el fin de recibir información acerca de las rutinas de ejercicios, describiendo el o los deportes que practico, la frecuencia con que lo hago y las habilidades que poseo a través del uso de <b>adverbs of frequency: always, almost always, usually, often, sometimes, hardly ever, almost never and never; questions: how often, how long, how well and how good; short answers.</b></p> | <p>Escribo párrafos cortos acerca de mis actividades favoritas y descubro las de mis compañeros a través de conversaciones sencillas.</p>         | <p>Participo activamente en las actividades programadas asumiendo siempre actitudes de respeto y tolerancia.</p> | <p>Explicaciones y aclaraciones personalizadas por parte del profesor.</p> <p>Presentación del trabajo oral y escrito acordado</p> |

- **Estándares específicos grados décimo y undécimo**

**Escucha:**

- Entiendo instrucciones para realizar actividades cotidianas.
- Identifico la idea principal de un texto oral cuando tengo conocimiento previo del tema.
- Identifico conectores en una situación de habla para comprender su sentido.
- Identifico personas, situaciones, lugares y el tema en conversaciones sencillas.
- Muestro una actitud respetuosa y tolerante cuando escucho a otros.
- Utilizo estrategias adecuadas al propósito (activación de conocimientos previos, apoyo en el lenguaje corporal y gestual) para comprender lo que escucho y lo que digo.

**Lectura**

- Identifico palabras clave dentro del texto que me permiten comprender su sentido general.
- Valoro la lectura como un medio para adquirir información de diferentes disciplinas que amplían mis conocimientos.
- Utilizo variedad de estrategias de comprensión lectora adecuadas al propósito y al tipo de texto.
- Hago inferencias a partir de la información de un texto.

**Escritura:**

- Estructuro mis textos teniendo en cuenta elementos formales del lenguaje como puntuación, ortografía, sintaxis, coherencia y cohesión.
- Planeo, reviso y edito mis escritos con la ayuda de mis compañeros y de mi profesor.
- Escribo diferentes tipos de textos de mediana longitud y con una estructura sencilla.
- Valoro la escritura como un medio de expresión de mis ideas y pensamientos.
- Escribo textos a través de los cuales expreso mis preferencias, decisiones o actuaciones.

**Monólogos:**

- Narro en forma sencilla experiencias o hechos de mi interés y del de mis compañeros.
- Hago presentaciones orales acerca de temas previamente seleccionados.
- Utilizo el vocabulario apropiado para expresar mis ideas con claridad.
- Puedo expresarme con la seguridad y confianza propias de mi personalidad.
- Utilizo elementos metalingüísticos como gestos y entonación para hacer más comprensible lo que digo.
- Sustento mis opiniones y planes.

**Conversación:**

- Participo espontáneamente en conversaciones sobre temas de mi interés utilizando un lenguaje claro y sencillo.
- Respondo preguntas teniendo en cuenta a mi interlocutor y el contexto.
- Utilizo una pronunciación adecuada para lograr una comprensión efectiva.
- Utilizo mis conocimientos previos para participar en una conversación.
- Describo en forma oral mis sueños y deseos utilizando un lenguaje claro y sencillo.
- Utilizo estrategias que me permiten iniciar, mantener y cerrar una conversación sencilla en forma natural.

**GRADO DÉCIMO: PRIMER PERIODO**

| EJES TEMÁTICOS   | LOGROS  | DESEMPEÑOS   |   |  | ACTIVIDADES DE APOYO  |
|--|---|--|---|--|---|
|  |   | SABER  | SABER HACER   | SER  |   |
| <p><b>EXCITING PLACE.</b></p> <p>Cities, hometowns and countries</p> | <p>Pregunta, da información y realiza pequeñas descripciones acerca de su ciudad natal, algunas ciudades y países, demostrando emoción cuando con propiedad describe su ciudad natal.</p> | <p>Identifica algunos adverbios, adjetivos, algunas conjunciones tales como <b>and, but, though and however</b> y <b>los verbos modales can and should</b> al dar información sobre lugares.</p> | <p>Brinda información y realiza pequeñas descripciones acerca de su ciudad natal, o algunas ciudades o países, al escribir un pequeño párrafo y al leerlo con pronunciación y entonación adecuadas.</p> | <p>Demuestra satisfacción, tolerancia y emoción cuando con propiedad, describe su ciudad natal alguna de las ciudades de su país o su propio país.</p> | <p>Explicaciones y aclaraciones personalizadas por parte del profesor.</p> <p>Presentación de trabajos orales y escritos acordados.</p> |

|   |   |  |  |   |  |
|---|---|--|--|---|--|
| <p><b>A TIME TO REMEMBER.</b></p> <p>People</p> <p>Childhood</p> <p>Memories</p>                            | <p>Escucha con atención y respeto la información que le brindan sus compañeros relacionada con su niñez</p> <p>Interactúa con sus compañeros y profesora dando información personal acerca de su niñez y sus recuerdos</p>  | <p>Interactúo con mis compañeros y con la profesora brindando información personal acerca de mi niñez y de mis recuerdos y escribo textos cortos empleando <b>past tense and used to for habitual actions</b></p>  | <p>Participo en conversaciones sencillas, escribo párrafos cortos comparando lo que hago actualmente con lo que hacía cuando estaba en la escuela y descubro recuerdos de mis compañeros de clase acerca de su niñez y sus recuerdos</p> | <p>Escucho respetuosamente cuando uno de mis compañeros brinda información acerca de algunos recuerdos de su infancia.</p> <p>Me expreso coherentemente y trato de vencer la timidez cuando narro algunos de los recuerdos de mi infancia</p> | <p>Explicaciones y aclaraciones personalizadas por parte del profesor.</p> <p>Presentación del trabajo oral y escrito acordado</p> |
| <p><b>CAUGHT IN THE RUSH</b></p> <p>Transportation</p> <p>Transportation problems.</p> <p>City services</p> | <p>Comprende información básica relacionada con el transporte y sus problemas y además se concientiza sobre el buen uso que debe hacer de ellos.</p> <p>Escribe textos cortos en los que hace referencia a los servicios que le ofrece la ciudad y asume una actitud responsable frente a su uso.</p> | <p>Comprendo información básica relacionada con el transporte y sus problemas, escribo textos cortos en los que hago referencia a los servicios que me ofrece la ciudad empleando <b>adverbs of quantity with count and noncount nouns: too many, too much, fewer, less, more, not enough; indirect questions from wh questions.</b></p> | <p>Interactúo con mis compañeros de clase en situaciones reales empleando <b>indirect questions</b> y escribo un texto corto acerca del transporte y sus problemas en mi ciudad.</p>   | <p>Asumo una actitud responsable frente al uso de los medios de transporte.</p> <p>Demuestro interés, seguridad y cumplimiento en las diferentes actividades propuestas</p>   | <p>Explicaciones y aclaraciones personalizadas por parte del profesor.</p> <p>Presentación del trabajo oral y escrito acordado</p> |

**GRADO UNDÉCIMO: PRIMER PERIODO**

| EJES TEMÁTICOS  | LOGROS  | DESEMPEÑOS   |  |   | ACTIVIDADES DE APOYO   |
|---|---|--|--|---|--|
|   |   | SABER  | SABER HACER  | SER   |  |
| <p><b>A TIME TO REMEMBER.</b></p> <p>People</p> <p>Childhood</p> <p>Memories</p>                            | <p>Escucha con atención y respeto la información que le brindan sus compañeros relacionada con su niñez</p> <p>Interactúa con sus compañeros y profesora dando información personal acerca de su niñez y sus recuerdos</p>  | <p>Interactúo con mis compañeros y con la profesora brindando información personal acerca de mi niñez y de mis recuerdos y escribo textos cortos empleando <b>past tense and used to for habitual actions</b></p>  | <p>Participo en conversaciones sencillas, escribo párrafos cortos comparando lo que hago actualmente con lo que hacía cuando estaba en la escuela y descubro recuerdos de mis compañeros de clase acerca de su niñez y sus recuerdos</p> | <p>Escucho respetuosamente cuando uno de mis compañeros brinda información acerca de algunos recuerdos de su infancia.</p> <p>Me expreso coherentemente y trato de vencer la timidez cuando narro algunos de los recuerdos de mi infancia</p> | <p>Explicaciones y aclaraciones personalizadas por parte del profesor.</p> <p>Presentación del trabajo oral y escrito acordado</p> |
| <p><b>CAUGHT IN THE RUSH</b></p> <p>Transportation</p> <p>Transportation problems.</p> <p>City services</p> | <p>Comprende información básica relacionada con el transporte y sus problemas y además se concientiza sobre el buen uso que debe hacer de ellos.</p> <p>Escribe textos cortos en los que hace referencia a los servicios que le ofrece la ciudad y asume una actitud responsable frente a su uso.</p> | <p>Comprendo información básica relacionada con el transporte y sus problemas, escribo textos cortos en los que hago referencia a los servicios que me ofrece la ciudad empleando <b>adverbs of quantity with count and noncount nouns: too many, too much, fewer, less, more, not enough; indirect questions from wh questions.</b></p> | <p>Interactúo con mis compañeros de clase en situaciones reales empleando <b>indirect questions</b> y escribo un texto corto acerca del transporte y sus problemas en mi ciudad.</p>   | <p>Asumo una actitud responsable frente al uso de los medios de transporte.</p> <p>Demuestro interés, seguridad y cumplimiento en las diferentes actividades propuestas.</p>  | <p>Explicaciones y aclaraciones personalizadas por parte del profesor.</p> <p>Presentación del trabajo oral y escrito acordado</p> |

- **Articulación con los fines de la educación**

**Transverzalización con proyectos pedagógicos institucionales.** Desarrollo de actividades relacionadas con el reciclaje y manejo de residuos sólidos. (Proyecto Educación Ambiental)

- **Otras actividades**

Continuación de capacitación de docentes de inglés, durante el año escolar 2013.

Organización y celebración de la Jornada de Inglés.

- **Criterios de evaluación**

- Controlar y valorar los procesos
- Darnos cuenta de qué manera se han desarrollado los procesos en cada estudiante
- Cualificar y no cuantificar
- Tomar el error no para cualificar sino para valorar lo alcanzado
- Desarrollar un enfoque comunicativo.

- **Relación y análisis del plan de área de inglés con la investigación**

El plan de área de inglés que se desarrolla en la institución educativa Chachagüí obedece a los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional propuestos en el Programa Nacional de Bilingüismo donde se plasma con claridad los ejes temáticos propuestos para el año escolar, los logros a alcanzar, los desempeños a desarrollar y las actividades de apoyo como herramientas para lograr el nivel requerido en la competencia comunicativa en inglés teniendo en cuenta las cuatro habilidades comunicativas como son: listening, speaking, reading and writing.

En cuanto a los ejes temáticos para los grados décimo y undécimo se observa con claridad los mismos temas, lo cual da a entender que se trata de reforzar en el grado once los temas estudiados en el grado decimo. En los estándares específicos para los grados noveno, décimo y undécimo se resalta las cuatro habilidades comunicativas en inglés, pero en los logros y

desempeños no se evidencia la importancia de la lectura (Reading), siendo esta habilidad uno de los requerimientos más importantes en las pruebas de estado.

Por otra parte, en lo concerniente a las actividades de apoyo, hay ausencia del factor lúdico como canciones, juegos, dinámicas, etc. que permita un mejor aprendizaje del idioma inglés y como bien se sabe, el Programa Nacional de Bilingüismo propone una serie de métodos, técnicas y actividades que propenden por el desarrollo integral del educando a través de espacios de interacción y dialogo tendientes a hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés un espacio dinámico, atractivo y significativo para el estudiante, lo cual permita sacar a flote todo ese cumulo de experiencias previas, habilidades y destrezas propios del educando.

En cuanto a la evaluación, a la articulación con otras áreas del conocimiento y a las actividades que se desarrollan para reforzar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en particular, se resalta el esfuerzo hecho por los docentes del área de inglés, aunque día tras día se debe dar lo mejor de sí para cualificar el quehacer pedagógico porque en la actualidad la educación no es un proceso cerrado sino más bien un dialogo abierto donde las diferencias ideológicas, cognoscitivas y de toda índole pasan a un segundo plano.

En conclusión, los planes de área de inglés de la institución educativa Chachagüí obedecen en parte a algunos requerimientos por parte del Ministerio de Educación Nacional plasmados en el Programa Nacional de Bilingüismo. Sin embargo, dichos planes se pueden mejorar a través de verdaderos procesos de planeación y de construcción curricular conducentes a la articulación del deber ser de la educación con la realidad del educando para que de esta manera el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés sea más significativo.

## **6.2. Referente Contextual**

### **6.2.1. Municipio de Chachagüí-Nariño**

A la llegada de los españoles en el año de 1537, existía un asentamiento de indígenas Quillacingas en lo que hoy es el municipio de Chachagüí. Se dice que realizaban intercambios

comerciales con comunidades asentadas en los actuales municipios de Buesaco y San Lorenzo. Anteriormente era conocido como Chabchabí y en el año de 1574 el historiador Juan Velasco lo denominó Chacharbí. Entre sus múltiples nombres se destacan también los de Chachaví y Chachahuí. El actual nombre de Chachagüí es un vocablo indígena que significa "**Aguas Buenas**". En los tiempos de la Colonia los Sacerdotes Jesuitas construyeron la Hacienda "Cimarrones" cuya principal actividad era la cría de ganado para surtir los mercados de Pasto y Popayán en Colombia e Ibarra en el Ecuador.

Para el año de 1864, Chachagüí pertenece al municipio de La Florida, y para 1910 adquiere la categoría de corregimiento de la Ciudad de Pasto. Chachagüí fue erigido como Municipio número 60 de Nariño mediante ordenanza número 20 del 24 de Noviembre de 1992, sancionada el 23 de febrero de 1993.

Chachagüí se encuentra ubicado entre las coordenadas 621.200m. Y 634.520m. N. Y 972.400m. y 984.900m, tiene una altura promedio de 1.950 m.s.n.m, una temperatura media de 20 grados centígrados. La cabecera está localizada a una distancia de 28 kilómetros de la ciudad de San Juan de Pasto. Tiene una extensión de 152 k2 y está conformado por la cabecera municipal y 6 corregimientos.

Limita al norte con los municipios de Taminango y San Lorenzo, por el sur con el municipio de Pasto, por el oriente con el municipio de Buesaco y al occidente con los municipios de El Tambo y La Florida.

En Este Municipio la educación formal hasta el nivel de media vocacional es atendida por tres (03) Instituciones Educativas y son: Institución Educativa Chachagüí de carácter oficial, Sagrados Corazones de Jesús y María de carácter privado y La Institución Educativa Nuestra Señora de Las Lajas de carácter público ubicada en el sector rural.

### **6.2.2. Institución Educativa Chachagüí**

Su origen se remonta al año 1977, en ese momento corregimiento del municipio de Pasto, se ofrecía únicamente educación básica primaria, por iniciativa del Profesor Alfonso López se buscó la necesidad de ampliar el servicio a educación básica secundaria. En julio del mismo año después de diversas gestiones ante secretaria de educación departamental, se da viabilidad al proyecto según permiso de fundación de la Secretaría de Educación Departamental, Resolución N°. 284, y según licencia N°. 035 de Febrero 20 de 1978, se concede su funcionamiento como Colegio Cooperativo.

En 1980, el Colegio Cooperativo pasa a ser de carácter Oficial, y a partir de Enero de 1981, el Ministro de Educación Nacional, impartió la orden para que el Colegio Nacional se constituya como Colegio Nacionalizado Corregimiento de Chachagüí, perteneciente aun al Municipio de Pasto.

Según Resolución N°. 2560 de Septiembre 30 del 2002 se fusionan y asocian los Establecimientos Educativos del Municipio de Chachagüí, Departamento de Nariño. En el Sector urbano se fusionan la Escuela Integrada y el Colegio Nacionalizado, en una sola Institución Educativa denominada Institución Educativa Chachagüí, bajo una sola administración, para ofrecer el servicio educativo en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media.

También se asocian los centros educativos: Escuela Rural Mixta CASABUY, Escuela Rural Mixta LAS LOMITAS, Escuela Rural Mixta LAS PALAMAS, Escuela Rural Mixta HATO VIEJO, Escuela Rural Mixta LA CRUZ, Escuela Rural Mixta PALMAS BAJO, Escuela Rural Mixta CIMARRONES, Escuela Rural Mixta BOSQUE EL COMUN, Escuela Rural Mixta EL HIGERON, Escuela Rural Mixta COCHA CANO, Escuela Rural Mixta EL CUNDUR, LICEO SAN FRANCISCO DE ASIS a través de un solo Proyecto Educativo Institucional, con el fin de garantizar a los estudiantes la continuidad de la educación básica, unificar esfuerzos y recursos para mejorar la calidad del servicio educativo.

Cabe anotar que a partir de la aplicación de las políticas de reorganización educativa orientadas por el ministerio de Educación, la extensión el Convento, se constituye en una institución educativa independiente albergando a los centros educativos del área de influencia en su jurisdicción.

- **Misión**

Somos una institución educativa de carácter oficial, modalidad académica, comprometida con el desarrollo integral del ser humano dentro de la diversidad y la diferencia, que promueve la formación de líderes, la conservación ambiental y el mejoramiento de la calidad de vida.

- **Visión**

En el año 2014 la Institución Educativa Chachagüí con sus centros asociados, será reconocida como gestora de procesos que conlleven a la calidad humana, académica, social y ambiental.

### **6.3. Referente Conceptual**

El aprendizaje del idioma inglés es una exigencia para la sociedad contemporánea puesto que es una de las herramientas más importantes de que dispone la sociedad para acceder al mundo de la ciencia y la tecnología en los diferentes campos del desarrollo humano y social.

El Ministerio de Educación Nacional a través del Plan Nacional de bilingüismo pretende cualificar en Colombia su enseñanza a través de métodos significativos, sistemáticos y pertinentes que propenden por el desarrollo de habilidades comunicativas que permitan al educando interactuar con otras culturas tanto presencial como virtualmente. En el departamento de Nariño, esta iniciativa se ha empezado a aplicar en algunas instituciones educativas y se espera que los resultados sean satisfactorios. En la Institución Educativa Chachagüí, el Plan Nacional de Bilingüismo representa un cambio de paradigma en torno a las metodologías de enseñanza puesto

que permite a los docentes de esta área asumir una posición y compromiso totalmente diferente en su quehacer pedagógico cotidiano.

El presente trabajo de investigación toma como articuladores epistemológicos los conceptos de currículo, los diferentes enfoques que han trascendido a través de la historia y se hace especial énfasis en el currículo pertinente. Un segundo componente tiene que ver con la metodología de enseñanza del inglés, con base en los diferentes métodos de enseñanza propuestos por los grandes pensadores e investigadores en esta área del conocimiento y las teorías que los sustentan desde una concepción humanística y el Programa Nacional de Bilingüismo. Se tiene en cuenta el enfoque cualitativo etnográfico, con un diseño centrado en los problemas del contexto donde se desarrolla esta investigación.

### **6.3.1. Currículo**

- **Antecedentes y evolución del currículo**

La palabra *currículum* es una voz latina que se deriva del verbo *curro* y que quiere decir “carrera”; alude a una pista circular de atletismo (Casarini, 2004, p. 3). “La expresión “currículo”, hablando gráficamente, significa que los alumnos se dirigen a su objetivo (currere en latín, significa caminar; los currículos son los caminos del aprendizaje)” (Aebli H, 1991, p. 241, citado por Casarini, 2004, p. 4).

El Ministerio de Educación Nacional, a través de las diferentes leyes que rigen la educación colombiana, define el currículo como:

Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional, cuyo objetivo será la formación integral y el desarrollo de los estudiantes con identidad y conciencia que los defina como personas individuales y sociales (Ley General de educación, 1994, Art 76).

La construcción curricular es el resultado de un proceso articulado, autónomo, flexible, reflexivo, participativo y democrático por parte de la comunidad educativa hacia el proceso educativo, donde se plasme los sueños, las expectativas y los ideales tanto individuales como colectivos en un contexto social determinado, con miras al fortalecimiento del tejido social representado en los derechos humanos y sociales.

El proceso de construcción curricular debe estar en consonancia con la autonomía escolar para lograr de esta manera un buen desempeño y proyección de una institución educativa a lo social. Con respecto a la autonomía escolar, el artículo 77 de la mencionada ley plantea:

Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas culturales y deportivas dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional (Ley General de educación, 1994).

Las instituciones educativas poseen facultades académicas importantes que la ley general de educación les concede a través de la autonomía escolar, pese a dichas facultades, aún existen algunos vacíos que se deben tener muy en cuenta desde todo punto de vista y sobre todo en su accionar. Es así como la autonomía escolar desde una visión social y humana, se concibe como:

El autoconocimiento de la realidad social a la que va a servir la educación y equivale, en tanto afecta a colectividades humanas, a desarrollar procesos de construcción participativa, de modo que se cuente con las visiones, necesidades y sueños de cada grupo comunitario (Uscategui, 2006, p. 140).

Con estas consideraciones y apreciaciones de currículum se podría afirmar que desde sus bases epistemológicas el currículum está ligado a patrones taxativos y sistémicos que buscan un horizonte predeterminado; en este aspecto, el currículum es un proceso “que progresa, que avanza” (Casarini, 2004, p. 4), hacia la búsqueda de unos fines u objetivos. Desde esta perspectiva, la

educación formal ha tratado de seguir unos lineamientos y parámetros verticales que antagonizan con la realidad social causando gran polémica particularmente en países como los de América Latina.

Hablar hoy de currículo implica pensar en un paradigma amplio y complejo toda vez que éste se considera:

Un producto de la historia humana y social, así que cambia como todas las construcciones sociales de tiempo en tiempo, de acuerdo con las transformaciones e innovaciones en las ideas, en las utopías, en la ordenación de la vida social, en la estructura de los discursos sobre la vida pública y privada, etcétera (Casarini, 2004, p. 4).

Pensar el currículo, implica retornar a la historia para entender su evolución y darse cuenta que tanto el mundo como los seres humanos cambian periódicamente; implica también vislumbrar el devenir en la sociedad para poder entender el mundo y su realidad y de esta manera decidir sobre su acontecer. Se podría afirmar que el currículo surge y evoluciona paralelamente a la evolución del hombre y sus circunstancias; ello es, las nuevas lógicas representadas en el avance de la ciencia y la tecnología, los cambios sustanciales en el medio ambiente y en las relaciones humanas y sociales. Con lo anteriormente expuesto, conviene revisar algunas concepciones tradicionales respecto a este importante tema para confrontar su evolución. Así tenemos que el currículo ha sido concebido como:

“[...] el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados según sus capacidades” (Neagley y Evans, 1967, p. 2, citado por Casarini, 2004, p. 6).

“[...] el esfuerzo conjunto y planificado de toda escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados” (Inlow, 1966, p. 130, citado por Casarini, 2004, p. 6).

“En vista de las deficiencias de la definición popular, diremos aquí que currículum es una serie estructurada de objetivos de aprendizaje que se aspira lograr. Este prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción” (Jhonson, 1967, p. 130, citado por Casarini, 2004, p. 6).

Analizando los conceptos anteriores, y más aún, sabiendo que dichos conceptos emergen de autores con ideales radicales los cuales llevan implícitos fines que contrastan con la concepción profunda y verdadera que el currículum persigue, se podría deducir que según tales concepciones el currículo es un proceso limitado “que apunta a logros terminales de los alumnos luego de haber cumplido con un plan de estudios programado en el tiempo” (Casarini, 2004, p. 6).

Desde esta perspectiva, la educación es concebida como un proceso que busca un solo fin, cual es, la acumulación de conocimientos teóricos, y el currículo solo es la planeación de objetivos y metas en un tiempo determinado a través de unos medios o mecanismos que facilitan su realización. En este orden de ideas, el currículo tendría una connotación instrumentalista, tecnicista, mecanicista y antagónica con miras al fracaso de educadores y educandos y una subvaloración del proceso educativo como tal.

Ahora bien, a cada concepción de currículo procede una manera determinada de entender la construcción de estos, maneras que van desde la idea heterónoma y técnica que deja esta tarea en manos de expertos externos, hasta la consideración de que la determinación curricular es un hecho social y eminentemente político. Al respecto, se afirma:

Concretamente, en lo que se refiere a la construcción del currículo, a ese proceso social que selecciona y organiza cultura a partir de un análisis crítico del sistema económico, social, político, educativo, en fin, cultural de un pueblo, tenemos que plantearnos la pregunta de ¿cómo construir ese currículo auténticamente latinoamericano? En los tiempos actuales, no se puede dejar al azar las necesidades educativas que requiere el ser humano en nuestro tiempo (Sequeira, 2005, p. 4).

Según lo planteado por el autor, la preocupación constante de la educación actual radica en encontrar el rumbo y la trayectoria para construir un currículo integral que atienda la problemática que viven hoy en día los pueblos de América Latina en general y de Colombia y el

departamento de Nariño en particular como consecuencia de una educación que apunta a defender los intereses políticos y económicos de una clase dominante.

La vulneración de los derechos humanos por parte del sistema gubernamental ha hecho que las comunidades padezcan olvido, desconcierto y pobreza extrema. Si bien la educación es la mejor arma para combatir la pobreza y la injusticia social, este proceso debe basar sus pilares en la construcción de un currículo pertinente, humano, social y participativo en donde confluyan según De Alba (1991), “puntos convergentes de maestros, alumnos, autoridades, padres de familia”(p. 17), y otros gremios a nivel local, de modo que su construcción sea el resultado de un análisis y un consenso profundo de la realidad actual en torno a problemas ambientales, humanos, económicos, sociales y culturales. En este sentido, Sequeira (2005), afirma: “Educar para el derecho a la vida se convierte en un principio ético que tenemos que analizar y proponer”. (p. 4).

En este orden, se podría afirmar que la construcción curricular a través del proceso educativo debe estar en consonancia con el fortalecimiento de los derechos humanos y sociales del individuo, lo cual garantice óptimos y mejores niveles de vida; no obstante, el currículo ha estado supeditada a ideales que buscan la reproducción de modelos educativos foráneos y dominantes donde la educación adquiere un sentido contrario a su deber ser en sociedad. Consecuente con lo planteado, se afirma que:

El enfoque técnico propuesto por Ralph Tyler inspirado en F. Bobbit, quien a su vez concibe el conocimiento, la ciencia y la educación como procesos limitados, es decir, al primero lo concibe como algo absoluto, acabado, universal y por lo tanto controlable, lo que corresponde a una idea técnica instrumental de conocimiento. En torno a la ciencia se delata una visión de carácter acumulativo. La noción de educación refuerza el papel reproductor de las instituciones educativas en la medida que se centra en la satisfacción de las necesidades de la modernización (Goyes y Uscátegui, 2004, p. 22).

Los planteamientos en mención consideran el currículo como un proceso limitado, el conocimiento se cataloga como algo acabado e inmodificable o superable, el cual se transmite de generación en generación, el educador como el simple transmisor de conocimientos y el

educando como un recipiente a quien se debe llenar de conocimientos, un ser eminentemente pasivo e incapaz de reflexionar sobre su realidad humana y social.

En cuanto al enfoque práctico propuesto por el profesor norteamericano Joseph Schwab, citado por Goyes et al. (2004), éste centra su atención en “la complejidad del aula como ambiente en el que fluyen y circulan las más diversas intencionalidades, las mismas que se transforman según cada circunstancia” (p. 26). Con base en lo planteado, se podría afirmar que un currículo no puede ser universal, si este no se puede universalizar tampoco las metodologías de enseñanza porque cada contexto social ha desarrollado su propia ideología y formas de vida particulares que se convierten en la esencia de su cosmovisión cultural.

El enfoque de investigación propuesto por Lawrence Stenhouse, citado por Goyes et al. (2004), es un enfoque alternativo, contextualizado con la realidad, para el cual el conocimiento no es lineal sino un proceso complejo e indeterminado; el currículo se concibe “como proyecto educativo, como proceso en construcción permanente y como campo de investigación” (p. 27). Este enfoque fomenta espacios participativos para revolucionar y transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que los educadores tienen sus espacios para repensar su labor docente y se preocupan constantemente según Stenhouse, citado por Goyes et al (2004), por “indagar en el aula los problemas, las necesidades y los procesos de aprendizaje de los estudiantes en relación dialéctica con la esencia del conocimiento científico” (p. 29).

Por su parte el enfoque crítico-social propuesto por Wilfred Carr y Stephen Kemmis, citados por Goyes et al (2004), “quienes inspirados en la teoría socio crítica de la escuela de Frankfurt y específicamente en Jürgen Habermas, elaboran un cuerpo teórico orientado a superar las relaciones reproductoras de ideologías que hasta el momento han agenciado las políticas estatales educativas” (p. 30), políticas que subsumen al individuo en el abandono, desconcierto, sometimiento y en la injusticia social. Este enfoque, en primera instancia propende según Goyes et al (2004), por fortalecer a través de la educación “la formación humana hacia la emancipación y la democracia” (p. 30); pero no una democracia representativa y manipuladora sino una democracia entendida como una forma de vida con miras a transformar la actitud ideológica del ser humano proyectada al cambio social integral en el que se establezcan puntos de encuentro

entre sociedad-educación con miras a la desestabilización de sistemas monárquicos que han dominado la sociedad a través de la historia. Las ideas planteadas, permiten concluir que:

Una ciencia educativa crítica, en cambio, atribuye a la reforma educacional los predicados de participativa y colaborativa; plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas. En este sentido, la ciencia educativa crítica no es una investigación sobre o acerca de la educación, sino en y para la educación (Carr y Kemmis, 1988, citado por Góyes et al, 2004, p. 30).

En síntesis, el proceso de construcción curricular desde una óptica crítico-social es una alternativa que busca generar espacios de participación y consolidación de los derechos humanos y sociales donde la educación como punto de partida y de llegada tiene en cuenta las formas de ser, sentir, pensar y soñar el mundo de todo el colectivo social y educativo tendiente a fortalecer el tejido humano y social en el presente y devenir de los días.

- **Sentidos de pertinencia**

En los contextos sociales de América Latina en general y de Colombia en particular, el tema sobre educación pertinente es una preocupación constante, puesto que en este proceso se conjugan una serie de intereses económicos y políticos que demandan de una educación competitiva e integral. La educación pertinente, implica una relación estrecha y coherente entre los pensum académicos, la metodología de enseñanza y la realidad sociocultural donde el proceso educativo se lleva a cabo; en tal sentido, repensar la educación a través de un currículo pertinente y coherente con las lógicas y las expectativas de una sociedad cambiante, es el desafío de las instituciones educativas en conjunto con el sistema gubernamental.

Según Uscategui, Burbano & Sabogal (2006), a partir de la década de los 90, el concepto de pertinencia curricular adquiere una connotación netamente instrumentalista y mecanicista

conducente a satisfacer las exigencias de la productividad y la competitividad en el campo económico y tecnológico en los diferentes contextos sociales de América Latina.

La CEPAL (1992), asocia el concepto de pertinencia con el de equidad con el fin de lograr una distribución justa de las oportunidades de educación, mejorar su calidad y mitigar el impacto que los fenómenos de deserción y repitencia ocasionaron en el proceso de desarrollo de nuestros países.

La UNESCO (1995–1996), hace alusión a una pertinencia como principio hacia la modernización educativa encaminada a potenciar las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales tanto internas como externas en el contexto, local, regional y mundial para de esta manera lograr un alto nivel de competitividad que procesos como la globalización demandan día tras día en la sociedad contemporánea.

En Colombia, el concepto de pertinencia empieza a aparecer a través de La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, la cual en su artículo 77 hace referencia a la autonomía y su relación con la pertinencia social en el sentido de contextualizar y articular el deber ser de la educación a las expectativas y a la realidad local, regional y nacional.

En los años 2002-2005, El Ministerio de Educación Nacional orienta el sentido de pertinencia en el campo laboral a través de la formación por competencias fortaleciendo de esta manera la educación técnica y tecnológica; es así, como en el año 2005 se crea el Observatorio del mercado laboral, entidad que dos años después organiza el *Seminario Internacional sobre Pertinencia de la Educación: La Educación para la Competitividad*, orientado a estudiar proyectos de fomento, seguimiento y evaluación de la pertinencia para la competitividad nacional, a desarrollarse en la educación superior, lo que develaría el sentido de una pertinencia para el trabajo.

El 2009 fue denominado por el gobierno nacional como el *Año de la pertinencia educativa*, la misma que se define integrando las dimensiones individuales, sociales y productivas y con la participación de diversos sectores:

Un mundo globalizado exige revisar continuamente en qué medida la educación ofrece una formación pertinente en una sociedad cada vez más demandante, de modo que las personas puedan desarrollar sus potencialidades con éxito, participar en la sociedad en igualdad de condiciones y, a la vez, contribuir a elevar la competitividad y prosperidad nacional [...] El año 2009 es el momento para contribuir al debate con propuestas sobre cómo alcanzar más pertinencia educativa en beneficio de todos. En este año, el reto de los colombianos es acordar planteamientos y líneas de acción que, desde la educación, sirvan al fortalecimiento de iniciativas eficientes y útiles para la solución de las necesidades y la proyección de las personas, las regiones y el país. Un diálogo abierto entre sectores, para acordar caminos y estrategias para la innovación, la productividad y la calidad, con base en la pertinencia educativa (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2009, citado por Uscategui et al, 2011).

Lo anteriormente expuesto, deja entrever una concepción de pertinencia funcional que el Gobierno Nacional propuso en 1992 a través de la educación, el cual con el transcurrir del tiempo ha tomado una connotación de tipo funcional, cuyo propósito es desarrollar una serie de competencias que se evidencian más que todo en el campo laboral, pero de todas maneras, se debe continuar trabajando para lograr los cambios sustanciales que la sociedad espera; pues la educación es la única esperanza de que dispone la humanidad para transformar la realidad social en la contemporaneidad.

### **6.3.2. Políticas Públicas Nacionales en Torno a la Educación**

La educación Colombiana entendida como el pilar fundamental que direcciona los diferentes procesos de desarrollo a escala humana y social tiene un compromiso sustancial con la proyección del ser humano en el devenir de los tiempos; en este sentido, el diseño y puesta en marcha de políticas públicas pertinentes a las necesidades y problemas de los contextos sociales se convierten en puntos de apoyo de trascendental importancia para alcanzar los propósitos y metas trazadas por parte del Ministerio de Educación Nacional. En este orden de ideas,

Una política pública de excelencia corresponde a aquellos cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo político definido en forma democrática; los que son

desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado. Una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales y la previsión de sus resultados (Lahera, 2004, p. 8).

Las políticas públicas, entendidas como un proceso de concertación entre el Estado y la sociedad en general permiten puntos de acuerdo y equilibrio para el diseño de programas sociales pertinentes a la realidad; es decir, acorde a las necesidades, intereses, expectativas y proyecciones hacia formas de vida más equitativas. La planeación, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas entendido como un proceso de retroalimentación constante permite evidenciar resultados con miras a proyectar los programas sociales en el devenir de los tiempos.

En Colombia, Las políticas públicas en torno a la educación, se diseñan siguiendo toda una serie de lineamientos y parámetros plasmados en la Constitución Política de Colombia, La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación y los diferentes decretos y resoluciones que emanan del Gobierno Nacional para luego ser aplicadas en el sistema educativo con el fin de lograr cambios significativos en la sociedad. En este orden de ideas, las políticas públicas en torno a la educación antagonizan con las expectativas sociales, culturales, políticas y económicas de toda una colectividad puesto que no son concertadas y su diseño obedece única y exclusivamente a unos intereses particulares del Estado Colombiano. En este sentido,

Los decretos, legislaciones y las políticas educativas sobre el tema escolar despiertan polémica en tanto que jalonan la dinámica de las instituciones. Dicho aspecto viene cruzándose con la importancia de las estrategias macroeconómicas en el contexto nacional e internacional promulgadas para ser desarrolladas por el sector social y para el escolar en particular. Ello es revisado en el marco de investigaciones académicas que demuestran que la emisión de las políticas o las meras leyes en función de lo educativo, se muestran insuficientes para garantizar su aplicación y efectiva práctica en la escuela, y que se requieren análisis y reflexiones provenientes de otras miradas distintas a las institucionales (Osorio y Arias, 2009, p. 14-15).

Los planteamientos expuestos, dejan entrever claramente que las políticas públicas en el ámbito educativo no están dando los resultados que la sociedad demanda puesto que su diseño está orientado al fortalecimiento de las macro estructuras económicas, políticas y sociales donde el estado es arte y parte o de lo contrario son políticas que al ser diseñadas no se les hace un seguimiento e inversión suficiente lo cual conlleva al fracaso. Como ejemplo, se puede mencionar la política de la Revolución Educativa, llevada a cabo en el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez, cuyo fin primordial era el fomento de la investigación y la innovación en Colombia, el Plan de investigación 2020, entre otros. A través de la ejecución de estas propuestas, se pretendía llegar a una tasa de por lo menos un investigador o investigadora por cada mil habitantes, iniciativa que años más tarde fracasó debido a la escasa inversión económica por parte del Estado y falencias en el proceso educativo llevado a cabo en ese entonces.

Por otra parte, el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, como política pública, está enmarcado en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés en la educación formal pública y privada con el propósito fundamental de formar ciudadanos competentes tanto en lo académico como en lo laboral para de esta manera enfrentar los retos que procesos como la globalización demandan en la actualidad.

El propósito del Plan Nacional de Bilingüismo es ambicioso y se convierte en un reto para educadores y educandos siempre y cuando se articule el componente metodológico innovador y la investigación para concebir el quehacer pedagógico como una actitud constante de cambio y transformación que permita el desarrollo multidimensional e integral del individuo.

Otros programas importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés llevados a cabo en Colombia son:

El Programa Social de Idiomas sin Fronteras del ICETEX), Formación de metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación: Universidad Nacional de Colombia, sede San Andrés y la Universidad de Cambridge, acuerdos colombo-jamaiquinos cuyo objetivo primordial es capacitar a los docentes de inglés de Colombia en Jamaica y compartir recursos para la enseñanza del inglés, principalmente, en primaria, intercambio de profesores de primaria y bachillerato durante un año: acuerdo de cooperación entre el MEN y la Comisión Fulbright,

acciones que facilitan la enseñanza del inglés, resultados: Distribución del software para la enseñanza del inglés: English Discoveries, uso de medios y nuevas tecnologías de información y comunicación. Resultados: Cursos de inglés en la franja juvenil y de adultos en Señal Colombia, adopción del Marco Común Europeo. Resultados: Establecer una base común que oriente la política nacional en lo referente al diseño de estándares, cursos de lengua extranjera presenciales o virtuales, instrumentos de evaluación, metodologías de enseñanza y materiales didácticos, creación de Alianzas. Resultados: 1) Talleres de inmersión cultural en inglés, orientados a reforzar la habilidad oral de los docentes (MEN y Comisión Fulbright), 2) Gobiernos locales (gobernadores, alcaldes y secretarías de educación y 3) Universidades públicas y privadas, entre otros (Galindo y Moreno, 2008, p. 175-176-177).

La educación contemporánea centra sus intereses en una formación con sentido instruccional, cuyo fin primordial, es la formación de personas competentes y eficientes en el campo productivo para de esta manera enfrentar los grandes retos que el proceso de globalización demanda en el mercado local, regional, nacional y mundial; dejando de lado el deber ser de la educación, como proceso verdaderamente integral que forma al ser humano para la vida y sobre todo para la solución de los problemas que aquejan a su contexto social.

La educación debe ser, en este sentido, un asunto de justicia social, de distribución de oportunidades y beneficios, de construcción de nación; Colombia tiene un "atraso cultural" referenciado en la ausencia de investigación y de diseño de políticas sobre la calidad de la educación y su relación con la producción de conocimiento socialmente eficaz (Rojas, 2008).

De acuerdo a lo planteado, uno de los principales problemas que se refleja en las políticas públicas educativas en Colombia es la unilateralidad de estos procesos, la cual distancia enormemente a los actores sociales de los entes gubernamentales y sobre todo del diseño de proyectos educativos reales, pertinentes y contextualizados con la realidad de los educandos quienes son los destinatarios de tan importante proceso. Por otra parte, la estructura de las políticas educativas en Colombia desde el diseño curricular adquiere una connotación positivista enmarcada en intereses, ideales, formas de ver y sentir el mundo desde perspectivas y ópticas divergentes que distan considerablemente de la cultura e idiosincrasia.

En este sentido, las políticas públicas educativas colombianas se diseñan bajo parámetros de un currículo con enfoque técnico donde a través de la puesta en marcha de un plan de estudios se persigue unos objetivos definidos; es decir,

Este enfoque parte de una concepción limitada de la naturaleza del conocimiento, la ciencia y la educación; al primero lo concibe como algo absoluto, acabado, universal y por lo tanto controlable, lo que corresponde a una idea técnica instrumental de conocimiento. En torno a la ciencia se delata una visión de carácter acumulativo. La noción de educación que de lo anterior se desprende, refuerza el papel de reproductor de las instituciones educativas en la medida que se centra satisfacción de las necesidades de la modernización, que recurre a ella como un medio eficiente para la capacitación y la instrucción de la mano de obra, finalidad que podía garantizarse dado que se creía que los resultados de la educación eran completamente predecibles (Góyes et al, 2004, p. 22).

Con base en lo planteado, se puede afirmar que las decisiones curriculares y pedagógicas a través de la historia han dependido y han estado sujetas a los intereses del Ministerio de Educación Nacional donde se evidencia claramente que su elaboración depende de un grupo de expertos quienes desconocen el deber ser de la educación como proceso humano, interactivo y transformador de la sociedad.

Desde la filosofía y las perspectivas del enfoque técnico, el cual ha predominado en la educación colombiana, esta es y seguirá siendo cuestionada, por cuanto sus fines son indiferentes a la realidad, porque los métodos de enseñanza no son universales sino reales, pertinentes, significativos y atractivos para el educando, porque es menester entender primero la cultura local y su cosmovisión para luego entender las lógicas globales; pues en definitiva el conocimiento y la ciencia no son procesos limitados sino caminos que se van descubriendo y se van construyendo con los saberes previos que cada ser humano posee y con las capacidades innatas que desde niño se tiene como ser inquieto y curioso. En este orden de ideas, la educación se convierte en la brújula que guía a educadores y educandos para descubrir el mundo y sus circunstancias permitiendo de esta manera su transformación.

Por otra parte, las metodologías de enseñanza del inglés en la educación básica secundaria y media se caracterizan o siguen los lineamientos de un currículo técnico, cuyo fin, es la adquisición de una cierta cantidad de conocimiento para luego ser aplicado en un contexto social determinado. El proceso de enseñanza–aprendizaje del inglés se desarrolla en las instituciones educativas a través de la transmisión de conocimientos, utilizando ciertas herramientas o procedimientos que en última instancia llevan al educando a asumir un comportamiento y una actitud eminentemente pasiva. La metodología de enseñanza del inglés no tiene en cuenta las especificidades culturales, lingüísticas, cuyos efectos negativos se evidencian en la falta de interés, motivación y proyección del educando hacia su aprendizaje.

### **6.3.3. Currículo Pertinente**

Según el diccionario de la Real Academia Española, la palabra pertinente significa perteneciente o correspondiente a algo, que viene a propósito, conducente o concerniente al pleito.

Desde su concepción etimológica la pertinencia tiene una connotación estrecha entre el deber ser de un acontecimiento, proceso, situación con las expectativas, sueños e ilusiones del ser humano y su realidad contextual. En este orden de ideas, y teniendo en cuenta el proceso educativo, la pertinencia educativa tiene que ver con la formación integral del educando desde el preescolar hasta el doctorado y su compromiso con el desarrollo multidimensional de la sociedad.

En lo concerniente al campo curricular, la pertinencia propende por un cambio significativo de paradigmas que aun imperan en la educación contemporánea enmarcadas en métodos, planes de estudio y objetivos que persiguen unos intereses particulares más no colectivos.

Lo anteriormente expuesto, permite adentrarnos en el campo de la pertinencia curricular teniendo en cuenta aportes de trascendental importancia hechos por los grandes estudiosos e investigadores en este campo de la ciencia. Desde esta perspectiva, se parte de la postura de Malagón (2007), quien define la pertinencia curricular como “Un proceso complejo, dinámico, crítico, reflexivo y transformador que era el resultado de la confluencia de discursos

constructivos y deliberantes como los propuestos por la pedagogía crítica y el interés emancipatorio” (p. 11), donde la participación decidida de los actores sociales es la base sobre la cual giran los procesos de decisión en la educación. En este orden, el currículo pertinente se define como:

Un conjunto de procesos reconstructivos, participativos y holísticos, que reconoce el origen real de sus contenidos y la mirada utópica sobre las soluciones, que se legitima en la diversidad, la pluralidad y la autonomía, que contempla la contextualización en el tiempo y en el espacio, y que procura la correlación con los anhelos, sueños y requerimientos de la comunidad y que se valida su calidad por el arraigo social y cultural que alcanza.(Uscategui, Burbano & Sabogal 2006).

A continuación se presenta otros conceptos sobre currículo pertinente, los cuales profundizan los planteamientos anteriormente expuestos y propenden por una reconceptualización y contextualización del proceso educativo a través del diseño de un currículo pertinente que coadyuve a la recuperación de una sociedad en detrimento y en degradación por los intereses de una estructura capitalista dominante. Es así como el currículo pertinente, según la autora es también:

Aquel que establece relaciones, tanto dialécticas como dinámicas, entre la educación y las expectativas del medio, entre su contexto social y el natural, entre las diversas perspectivas de desarrollo: humano, social, económico... integrándolas en un armónico concierto de manera que su puesta en práctica genere procesos de creación cultural a partir de sus propias heredades. Un currículo pertinente es pues, *un cruce de caminos*, pero su construcción es también como la creación de una sinfonía siempre inconclusa.

Un currículo pertinente es el que forma prospectivamente, forma hoy a las personas del mañana, como ciudadanos de su entorno para el mundo de la vida en un contexto social de territorios locales, regionales y nacionales; es el que piensa en el estudiante que no solo tendrá las competencias necesarias para desenvolverse en el futuro, sino que por sobre todo tendrá aquellas que le permitan construir autónomamente ese futuro percibido según las ficciones y las aspiraciones colectivas.

Un currículo pertinente lo es asimismo a la sustancialidad e integralidad de sus estudiantes, niños, niñas, jóvenes, adultos... a sus dimensiones biológicas, psicológicas, espirituales, intelectuales, emocionales... a sus expectativas, a sus condiciones, a sus problemas y a sus soluciones, considerando que la educación no es ni un fenómeno propio de la causalidad, ni un proceso que pueda someterse a linealidades o continuidades como actos reflejos de una acción siempre una, sino que por el contrario, el conocimiento se construye en el interés, esto es en las dinámicas de las actividades propias de cada edad, de cada colectivo, y finalmente de cada individuo (Uscategui et al, 2006, p. 145).

Los autores antes mencionados asumen posiciones claras y congruentes sobre el deber ser de la educación a través de la puesta en marcha de un currículo pertinente con calidad, producto de un proceso concertado, constante y continuo entre los diferentes actores sociales y las complejidades y subjetividades que los caracterizan, con miras a lograr grandes cambios sociales que garanticen el bien vivir en comunidad.

Malagón (2007), inspirado en la ideología Habermasiana asume una posición crítica en la construcción de un currículo pertinente donde los responsables de este proceso encaminan su visión y expectativas a la reconstrucción de la sociedad teniendo y asumiendo como principios la autonomía, deliberación y el respeto a la diferencia con miras a lograr la emancipación del ser humano en la sociedad.

Según nuestra realidad, experiencia, visión, perspectivas y sobre todo con base en los planteamientos hechos por los autores en mención, se conceptualiza el currículo pertinente como: “Proceso a través del cual se establece una relación adecuada de todos los componentes curriculares con el contexto educativo desde los estudiantes y de estos con la sociedad en general para lograr el bien vivir en comunidad”.

En este sentido, el currículo es una herramienta a través de la cual gira el proceso educativo y por ende el proceso de desarrollo de una comunidad. Hablar de currículo implica hablar de historia, de ideología, de idiosincrasia, es pensar en la relación existente entre los contextos sociales y las metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr los fines y metas esperados.

En el presente trabajo de investigación, se toma como base el concepto de currículo pertinente de la autora Uscategui y el autor Malagón por cuanto guían nuestro trabajo y sirven de base para formular el concepto de pertinencia metodológica; para de esta manera, adentrarnos y entender el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la educación básica secundaria.

#### **6.3.4. Sugerencias Metodológicas propuestas en el Programa Nacional de Bilingüismo a través del Ministerio de Educación Nacional.**

El Ministerio de Educación Nacional en el documento Idiomas extranjeros: Lineamientos curriculares (1999), presenta una serie de sugerencias metodológicas que contribuyen al aprendizaje de una lengua extranjera. En primera instancia, se considera el aprendizaje: “Un proceso de construcción de capacidades cognoscitivas, afectivas y sociales que permite que los alumnos sean reconocidos como personas dotadas de una inteligencia y personalidad en desarrollo” (p.13).

En relación con el lenguaje, el mismo documento considera los planteamientos de Goodman et al (1987), quienes destacan que: “La responsabilidad básica de las instituciones educativas es fomentar el lenguaje y pensamiento y que los conocimientos se adquieran a través del uso de ellos” (p. 13-14).

En cuanto a los métodos de enseñanza de una L2, en el documento también se plantea una serie de recomendaciones y sugerencias que tienen que ver con la cualificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y con el proceso de construcción y desarrollo de los currículos correspondientes para de esta manera alcanzar los objetivos y metas propuestos. Entre las sugerencias metodológicas más relevantes según el documento en mención tenemos:

- **Metodologías activas e interactivas que tienen en cuenta el factor lúdico.**

Estas metodologías permiten que los alumnos sean actores que usan la lengua extranjera para comunicarse activamente tanto en el aula como en circunstancias del entorno que lo requieran. De esta manera, se propician procesos de socialización y de construcción de

conocimientos y se construyen nexos con los demás, lo cual les permite desarrollar tolerancia, respeto, solidaridad y aprecio por ellos mismos y por los demás seres humanos.

El factor lúdico es un elemento de gran importancia en la vida del estudiante por cuanto establece una conexión entre sus actividades usuales en el hogar y en la vecindad con lo que sucede en el salón de clases. Las actividades lúdicas tienen la ventaja de poseer esquemas conocidos de antemano por los niños y por las niñas y por lo tanto proporcionan un marco familiar para desarrollar el nuevo aprendizaje. Además llevan a la creación de un contexto compartido y reconocido por todos que permite a los alumnos anclar significativamente los nuevos elementos en algo que ya dominan.

- **Actividades interesantes y significativas centradas en el alumno.**

En este aspecto se considera al alumno como el centro del proceso de aprendizaje donde las actividades seleccionadas para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera reflejan sus intereses y necesidades; de esta manera serán significativas para ellos y se relacionarán con experiencias concretas de su vida cotidiana.

- **Actividades que permiten el desarrollo potencial de cada alumno.**

Con el fin de fomentar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras en el educando, las actividades deben ser apropiadas para las edades y grados, las cuales deben desarrollar un sistema de apoyo o andamiaje (“scaffolding”, de acuerdo con Bruner: 1975). Mediante este sistema, las actividades se dividen y organizan de manera secuencial, para facilitar el proceso de aprendizaje. La explotación pedagógica de las actividades escogidas exige tomar en cuenta el estado de desarrollo cognoscitivo y lingüístico en lengua materna actual de los aprendices y las contribuciones de adultos (docentes y/o padres de familia). De igual manera, para que los niños puedan alcanzar su desarrollo potencial.

Dentro de este proceso, el maestro asume el papel de orientador, usando estrategias que permitan al estudiante el descubrimiento de sus propios medios y estilos de aprendizaje. Estas

estrategias deben tener en cuenta la formación y desarrollo integral del niño y permitirle hacer, sentir, observar, reflexionar, descubrir, organizar, suponer, verificar, decidir, resolver, proponer y sobre todo responsabilizarse de sus acciones en la medida de lo posible.

- **Metodologías que integran lo conocido con lo nuevo.**

Como parte del proceso metodológico se puede incluir un elemento de reflexión, el cual está orientado a hacerle consciente de la relación que hay entre lo que está aprendiendo con lo que ya sabe, para dar cabida a los conocimientos y experiencias que él o ella traen al aula de clase y mostrarles que estos conforman un todo coherente.

En el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, lo que el niño conoce es el uso de su primera lengua. Se debe entonces considerar su lengua materna como un recurso valioso para facilitar el acceso a la lengua extranjera.

En este sentido, el “conocimiento de fondo” (background knowledge) que prácticamente consiste en el conocimiento adquirido por el ser humano como resultado del proceso de interacción constante tanto en el contexto familiar y educativo como en el ámbito social, se convierte en la base primordial tanto de su cultura como de su ser. En este orden de ideas y debido al avance de la ciencia y la tecnología es importante que el niño empiece a conocer su cultura en primera instancia para luego dar sentido y significancia a las culturas foráneas y a las nuevas lógicas que con el transcurrir del tiempo emergen en la sociedad. Entre más aprenda y descubra el mundo el niño a través de su proceso de interacción con los demás mejores y amplios conocimientos obtiene en su vida.

Lo anteriormente expuesto, permite analizar los conceptos sobre “conocimiento de fondo” (background knowledge) propuestos por parte de algunos pensadores, por ejemplo, Stevens (1980) citado Strangman & Hall (2004), quien define el termino background knowledge como: “...lo que uno ya sabe acerca de un tema...” (p. 2), Biemans & Simons’ (1996) citado por Strangman et al (2004) presentan una definición un poco más compleja al afirmar que el conocimiento de fondo “es todo conocimiento que las personas que están aprendiendo tienen

cuando entran en un ambiente de aprendizaje que es potencialmente pertinente para adquirir nuevo conocimiento” (p. 2).

En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, el conocimiento de fondo o (background knowledge) juega un papel de trascendental importancia porque este cúmulo de conocimientos permite al educando adquirir y relacionarse con los nuevos conocimientos de la segunda lengua de manera significativa, especialmente si se habla de tópicos culturales propios de los contextos sociales donde se habla el inglés como lengua oficial al igual que las formas de vida llevadas a cabo por los hablantes de la lengua extranjera objeto de estudio.

- **Metodologías flexibles.**

Las metodologías flexibles permiten al estudiante el uso de sus estrategias de aprendizaje sin las rigideces extremas de algunas metodologías tradicionales y ofrecen al docente una variedad de actividades y la selección de técnicas y procedimientos apropiados para cada caso. Una escogencia informada, basada en el conocimiento de los principios pedagógicos y metodológicos, permite al docente ejercer un eclecticismo positivo y benéfico para su labor que se constituye más bien en una síntesis que integra lo mejor de cada enfoque o método propuesto.

- **Metodologías ricas en contenidos culturales.**

La lengua y la cultura son elementos inseparables. El uso de metodologías que faciliten el acercamiento a las culturas asociadas con las lenguas extranjeras, es de suma importancia, ya que las lenguas son la mejor ventana a las culturas de los pueblos que las hablan. La familiaridad con las culturas extranjeras permite no solo una mejor valoración de la propia sino también la comprensión, el respeto, el aprecio y la tolerancia por la cultura foránea.

- **Metodologías que valoran los factores afectivos.**

Teniendo en cuenta el papel primordial que juega la afectividad en el desarrollo de los niños (Bruner: 1975; Halliday: 1978), se destaca la importancia de crear una atmósfera afectiva

en el salón de clase y de reducir el filtro afectivo para que el nivel de motivación e interés se maximice (Krashen: 1981). La creación de un ambiente en igualdad de condiciones para niños y niñas da confianza y crea condiciones apropiadas para que en conjunto desarrollen su autonomía y creatividad (MEN, 1999).

Según las ideas expuestas, el Ministerio de Educación Nacional desde el documento Idiomas Extranjeros: Lineamientos Curriculares (1999), busca a través del Plan Nacional de Bilingüismo (2004-2019), implementar una metodología ecléctica, congruente y holística en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés desde las diferentes dimensiones del desarrollo humano y social conjugando la realidad y las expectativas del estudiante con métodos que resulten atractivos a la hora de aprender una segunda lengua,

En este sentido, el Plan Nacional de Bilingüismo sugiere una metodología activa y de participación conducente a la formación integral de los educandos, quienes sean capaces de comunicarse en inglés para de esta forma enfrentar los diferentes retos a nivel local, regional, nacional y mundial en los diferentes campos del desarrollo humano entre los cuales se destaca el aspecto económico, político social y cultural.

En consecuencia, se recomienda desde el punto de vista metodológico, iniciar las actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés desde la vida cotidiana de los estudiantes; es decir, desde la experiencia relacionada con su cultura, necesidades, y formas de vida.

Según el punto de vista del investigador, es de suma importancia que las metodologías de enseñanza del inglés sean significativas para el educando puesto que este debe darle sentido a las diferentes actividades que desarrolla dentro y fuera del salón de clase, para lograr dicho fin se sugiere que los estudiantes y el maestro lleguen a acuerdos en la selección de los métodos y las actividades para que de esta manera se identifiquen aquellos que tienen mayor sentido y significancia en la praxis pedagógica.

### **6.3.5 Metodología Pertinente**

Teniendo en cuenta los postulados de los autores Malagón (2007), y Uscategui et al. (2011), se podría concluir en el presente trabajo que el currículo pertinente es el punto de partida y de llegada puesto que se retroalimenta con las experiencias educativas cotidianas, un proceso integral y concertado que conlleva al diseño de una metodología alternativa, holística donde el educando sea la base del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la metodología pertinente según las concepciones, filosofía y expectativas del currículo pertinente está encaminada a la búsqueda de puntos de encuentro y equilibrio entre las técnicas y métodos de enseñanza aplicadas en el aula de clase, sus fines y metas y las expectativas y formas de ser del educando y la actitud del educador.

Siendo así, según los supuestos teóricos y teleológicos de la educación, al igual que nuestra experiencia y formas de vida expresadas en la forma de ver, sentir, pensar y soñar el mundo y sobre todo según nuestras expectativas, la pertinencia metodológica se puede definir como: “La conjugación adecuada de principios, iniciativas, métodos y técnicas de enseñanza y la visión prospectiva del educando conducentes al desarrollo de sus propias capacidades y habilidades, lo cual conlleva al diseño de un nuevo enfoque y método de enseñanza”<sup>1</sup>.

En este orden, la enseñanza del inglés requiere del diseño de actividades que despierten el interés de los estudiantes y fortalezca la dinámica del aula de clase, lo cual se puede lograr si se pone en marcha una metodología diversa, es decir, una metodología ecléctica que tenga en cuenta la diversidad y complejidad del educando.

Por consiguiente, la metodología pertinente, en definitiva concibe al educando y al educador como seres inacabados y perfectibles donde la excelencia es una meta a largo plazo en cuyos caminos se perfecciona el ser en su esencia y la práctica pedagógica cotidiana como consecuencia.

---

<sup>1</sup> Definición de pertinencia metodológica propuesta por el investigador desde los diferentes supuestos teóricos.

### 6.3.6 La práctica del aula como parte del currículo

El aula de clase concebida como el microcosmos donde confluye toda una serie de factores internos y externos, entendidos como actitudes, aptitudes, comportamientos, ideologías y conocimientos propios del educando y del educador, con una proyección socio-cultural, se convierte en el punto de partida y de llegada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este orden de ideas, el currículo como un macro componente que guía y direcciona el proceso educativo se entiende como el eje articulador entre la teoría y la praxis en un contexto social determinado. La singularidad, importancia y deber ser del currículo sienta sus bases en el quehacer pedagógico, puesto que a través de este proceso tanto educadores como educandos perciben su importancia y su esencia en cada una de las actividades desarrolladas con miras a lograr un proceso educativo significativo y contextualizado a la realidad social. Además, se genera ambientes dialógicos propicios y congruentes con el deber ser de la educación en la contemporaneidad. En este sentido,

Un *curriculum* se justifica, en definitiva, en la práctica por unos pretendidos efectos educativos y éstos dependen de las experiencias reales que tienen los alumnos en el contexto del aula, condicionadas por la estructura de tareas que cubren su tiempo de aprendizaje (Sacristán, 1991).

Según lo expresado por el autor, las actividades escolares propenden por el fortalecimiento de la praxis pedagógica a través de ambientes propicios de dialogo, de reflexión, de análisis y de la autocrítica constructiva que permita generar cambios sustanciales en la forma de ver, sentir y percibir la realidad del educando con miras a su transformación.

En este sentido, la práctica pedagógica se considera un proceso complejo y versátil, cuán difícil y complejo es el ser humano. Dentro de este proceso, un camino que puede llevar a entender en profundidad la problemática que acontece en el salón de clase, sus causas e implicancias es la investigación, camino que según Sacristán (1991), permite al educador “bucear en los elementos diversos que se entrecruzan e interrelacionan en esa práctica tan compleja”

Es decir, el quehacer pedagógico en la contemporaneidad se considera un proceso abierto, flexible y complementario donde quien enseña aprende y quien aprende se proyecta hacia el logro de sus metas con miras a su autorrealización humana y social; en este sentido, tanto el conocimiento como las formas de llegar a él son diversas e infinitas, dichas prácticas se evidencian en el día a día de la práctica pedagógica; en este orden, el que enseñar y cómo hacerlo, la actitud del profesor, los recursos didácticos y las relaciones sociales se convierten en la base fundamental que direcciona el proceso educativo hacia las nuevas lógicas que emergen en el devenir de los días.

Lo anteriormente expuesto, permite adentrarnos en el microcosmos donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza–aprendizaje; es decir el aula, espacio que se define como:

Elemento de análisis significativo, resaltando el valor del contexto de enseñanza como modelador de los procesos de aprendizaje del alumno y también de los esquemas de comportamiento de los profesores. Siguiendo esos planteamientos ecológicos, el aula se configura como el microsistema educativo más inmediato definido por unos espacios, unas actividades, unos papeles a desempeñar y una forma de distribuir el tiempo, unas coordenadas organizativas, etc. (Sacristán, 1991).

Los planteamientos expresados por el autor, ponen de manifiesto la importancia del aula como un espacio de interacción constante donde convergen ideales, metas y propósitos de seres humanos potencialmente activos y capaces de dar la significancia que el proceso de enseñanza–aprendizaje requiere para un óptimo desempeño académico.

Según, (Doyle 1982, citado por Sacristán 1991), en el aula confluyen una serie de situaciones ambientales dentro de las cuales se puede destacar la práctica y competencia de los profesores, el comportamiento y los resultados de los alumnos, situaciones que permiten al educador pensar, analizar y entender su praxis pedagógica como un proceso integral. En este orden de ideas, el profesor debe estar lo suficientemente preparado para planificar, desenvolverse y guiar situaciones complejas de aprendizaje porque en definitiva cada contexto social tiene sus complejidades particulares, las cuales se evidencian en el comportamiento y forma de ser del alumno.

Por consiguiente, el curriculum se hace visible en el aula a través de las actividades escolares, las cuales según Sacristán (1991), se conocen como “tareas”. Las tareas se piensan y se estructuran institucionalmente para conseguir las finalidades de la propia escuela y del curriculum. Las tareas según nuestra percepción se entienden como un proceso sistemático, atractivo, flexible, coherente, didáctico, pedagógico y sobre todo rico en contenidos que despierten el interés del educando. En este sentido,

Las tareas escolares representan ritos o esquemas de comportamiento que suponen un marco de conducta para quien actúa dentro del mismo. Es una práctica que no depende solo de las iniciativas, intenciones o cualidades del profesor, sino a la que este tiene que someterse en cuanto a las demandas que le plantea. Este carácter social de las tareas les presta un alto poder socializador de los individuos, pues, a través de ellas, se concretan las condiciones de la escolaridad, del curriculum y de la organización social que es cada centro educativo (Sacristán, 1991).

Según lo expresado por el autor, la puesta en marcha de una tarea, entendida como un esquema dinámico Sacristán (1991), permite en primera instancia, espacios de integración y relaciones dialógicas entre educadores y educandos a través de un comportamiento disciplinar adecuado y recursos didácticos que promuevan la motivación del educando para alcanzar los objetivos propuestos en un área específica. Las tareas son reguladoras de la práctica y en ellas se expresan y conjugan todos los factores que la determinan. De esa suerte, el currículo se concreta a través de esquemas prácticos.

En este orden, se puede afirmar que las tareas cuando son significativas y pertinentes a los intereses y al contexto socio-cultural del educando, se convierten en experiencias significativas de aprendizaje y es a través de estos medios donde el deber ser del currículo se cristaliza; es decir,

Las tareas, formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje dentro de los ambientes escolares, que definen en secuencias y conglomerados lo que es una clase, un método, etc., pueden ser un buen recurso de análisis, en la medida en que una cierta secuencia de unas cuantas de ellas constituyen un modelo metodológico (Sacristán, 1991).

Según lo planteado, la práctica del aula como parte del currículo, toma gran significancia en la medida en que el educador como un ser humano organizado, beligerante, recursivo, serio, responsable y presto al cambio busque espacios de interacción con sus compañeros profesores para saber y conocer lo que ellos hacen en su praxis pedagógica y de esta manera poder reflexionar y perfeccionar su práctica cotidiana.

Lo anteriormente expuesto, no significa que el educador invente o cree un sin número de tareas diferentes para cada clase, sino más bien, profundizar las tareas que a diario se realizan con el fin de descubrir las cosas nuevas que se suscitan y de esta manera perfeccionar su quehacer pedagógico.

Los cambios en los estilos docentes son cambios evolutivos y paulatinos, no son producto de grandes y bruscas mutaciones (Stake, 1996. Citado por Sacristán 1991).

En síntesis, el currículo a través de la praxis pedagógica se evidencia claramente en la medida en que el educando se forme como ser humano único en su actuar, pensar, sentir y forma de ver el mundo y el educador sea consciente que es arte y parte en dicho proceso, ello es, sentido de pertenencia por la educación y sus implicancias: idoneidad, profesionalismo y buena actitud para enfrentar los cambios trascendentales que se suscitan en el contexto social.

### **6.3.7 Concepción del currículo desde el proceso de enseñanza–aprendizaje de las lenguas extranjeras**

El currículo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en general y del idioma inglés en particular adquiere una connotación bastante estrecha con el quehacer pedagógico cotidiano donde confluyen toda una serie de subjetividades desde el ámbito comunicativo a través de sucesos y eventos socio-culturales, sociopolíticos, ambientales y económicos que permiten al ser humano ser parte de toda una colectividad donde la educación a través de la historia ha tenido un rol protagónico en el cual el educador desde su praxis pedagógica se considera el principal agente de desarrollo curricular (Nunan, 1988), pues la

realidad educativa no es estática sino que se transforma y evoluciona paralelamente al desarrollo y evolución del ser humano.

En este sentido, el currículo desde la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras se concibe como un proceso constante pero a la vez cambiante, abierto, flexible, dinámico, dialógico y evolutivo donde el educando y el educador son el punto de partida y de llegada, donde la realidad y el conocimiento no son lógicas predeterminadas sino formas de vida que permiten la interacción constante para solucionar los problemas y los conflictos que a diario se suscitan en la realidad educativa y social, para de esta manera generar espacios que permitan la transformación y mejor desempeño tanto de educadores como de educandos.

No obstante, los diferentes componentes curriculares tales como los pensum académicos, la metodología, la evaluación, la investigación, entre otros, carecen de importancia e idoneidad sino se hace un estudio y análisis previo de la realidad, es decir, de los problemas y las necesidades, de las expectativas y sueños del educando y más aún si no se diseñan los materiales y actividades de aprendizaje pertinentes que motiven al educando a aprender y entender su realidad.

En consecuencia, el aprendizaje de una segunda lengua no solo se entiende como el dominio de un conjunto de conocimientos y reglas gramaticales, sino más bien la “adquisición de habilidades que permitan al individuo hacer las cosas” (Nunan, 1988) porque en definitiva:

El lenguaje es la comunicación, y como docentes debemos desarrollar en nuestros estudiantes la capacidad de comunicarse de manera efectiva en una amplia gama de contextos profesionales y sociales. También tenemos que ayudar a nuestros alumnos a aprender a aprender y seguir aprendiendo (Denise Finney, 2002).

Según los planteamientos del autor, el lenguaje es la mejor forma de que dispone el individuo para interactuar y relacionarse con los demás; dicho de otra manera, el lenguaje, es la herramienta clave para conocer el ideario y subjetividades de las demás personas y es a través de las relaciones dialógicas y el conocimiento adquirido tanto en la academia como en la sociedad que el ser humano perfecciona sus conocimientos que le permiten ser mejor persona en la cotidianidad.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que los diferentes modelos de planificación curricular que se desarrollaron a través de la historia en la educación y en la enseñanza de las lenguas extranjeras, como es el caso del humanismo clásico, el reconstruccionismo y el modelo progresista, obedecieron a una realidad, intereses, ideología, expectativas y generación que es totalmente diferente a la realidad que vive hoy la humanidad. Sin embargo, estos modelos se han convertido en la base primordial de nuevas propuestas donde el “nuevo pragmatismo” (Johnson 1989, citado por Finney, 2002, p. 74), entendido como un modelo ecléctico permite redireccionar el proceso de planificación curricular desde una perspectiva más humana, más objetiva, más real y sobre todo más incluyente y participativa, es decir, un modelo integral que permite tener una visión más amplia sobre la educación contemporánea y especialmente en lo referente a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Desde la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, se enfatiza en la parte comunicativa donde se plantea tres áreas centrales en lo concerniente al currículo comunicativo: “una visión de la naturaleza de la lengua visto como el campo de la sociolingüística; una visión centrada en lo cognitivo del aprendizaje de una lengua; y un enfoque humanístico en la educación” (Dubin and Olshtain, 1986, p. 68, citado por Finney, 2002, p. 74).

Según las ideas expuestas, el currículo desde el nuevo pragmatismo y sobre todo desde el campo comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras centra su atención en tres aspectos fundamentales que tienen que ver con la forma de comunicar los pensamientos, sentimientos y emociones a través de la lengua. El aprendizaje de una lengua, entendido no solo como la simple transmisión de mensajes, conceptos e ideas, sino más bien como la necesidad del ser humano para entenderse con los demás, entablar relaciones sociales, proyectarse a las nuevas lógicas y poder sobrevivir; es decir, la parte humana como la esencia de todo proceso cognitivo y comunicativo, se convierte en una prioridad constante, la cual permite al individuo resaltar su condición de ser humano social y comunicativo.

A continuación se hace la descripción respectiva de las diferentes etapas del nuevo pragmatismo, entendido como un modelo ecléctico, las cuales son citadas por (Finney, 2002, p. 75-77) así:

En cuanto al proceso de construcción curricular se refiere, este proceso es ante todo una etapa trascendental, es decir un diagnóstico real para detectar las necesidades latentes del educando, las necesidades de la institución o comité de planificación, las necesidades de la comunidad, los intereses de los pequeños grupos sociales, las necesidades de los profesores y de los administrativos donde se debe tener en cuenta las oportunidades y las limitaciones como referentes para plantear los principios y metas de los programas de estudio. Además, se hace un proceso de evaluación previo sobre la realidad.

En lo referente al análisis de las necesidades, se concibe como el punto de partida lógico y primordial para el desarrollo de un programa de idiomas, el cual responda a las expectativas del educando y del proceso de aprendizaje para propósitos de comunicación y proyección a través de la motivación y los estilos de aprendizaje.

En este sentido, los resultados del análisis de las necesidades se aplican en el desarrollo de los objetivos de un programa, en la selección de la metodología y en lo concerniente al proceso de evaluación donde el educando se considera un agente activo y propositivo en el proceso de planificación, desarrollo y evaluación de un curso determinado, donde además, las relaciones entre educando y educador se fortalecen con el fin de encontrar puntos de equilibrio que permitan alcanzar los propósitos y las metas establecidas.

Por su parte, el diseño del plan de estudios se centra en los contenidos y procedimientos, los cuales se deberán expresar en forma de metas u objetivos de aprendizaje, donde dicho procedimiento debe ser el resultado de un proceso negociador y consensuado entre educador y educando dando lugar a un proceso de retroalimentación para pensar y repensar bidireccionalmente los logros que el educando debe alcanzar.

En la planificación del currículo desde el nuevo pragmatismo se plantea tres tipos de plan de estudio: el plan de estudio estructural, el plan de estudios nocional-funcional, y el plan de estudios proceso en particular, los cuales se han destacado y han sido tratados por separado. Sin embargo, el modelo de un plan de estudios completo es aquel que integra aspectos de todos tres, un enfoque variable (Allen, 1984) o plan de estudios proporcional (Yalden, 1987). Los tres

principios que pueden indicar el diseño de programas de estudio de una lengua, según Yalden, son: (1) una visión de cómo se aprende la lengua, lo que resultaría en un plan de estudios basado en la estructura; (2) una visión de cómo se adquiere la lengua, lo que resultaría en un programa basado en el proceso; y (3) una visión de cómo se utiliza la lengua, lo que resultaría en un programa basado en las funciones. Mediante la integración de los tres, Yalden propone un plan de estudios proporcional, con una base organizativa semántico- gramatical, un componente lingüístico basado en las funciones del lenguaje y los temas basados en los intereses de los alumnos.

En las primeras etapas del aprendizaje de la lengua, uno podía hacer más énfasis en la estructura, antes de pasar a las funciones y luego usar las tareas o los temas para aplicar y utilizar creativamente el lenguaje. La formulación de Allen de los planes de estudio de enfoque variable es similar a este. Él define tres componentes: el estructural, el funcional y el vivencial. El plan de estudios incluye todos los niveles, todo el tiempo, pero el énfasis cambia en las diferentes etapas de aprendizaje. En este sentido,

Parecería permitir al diseñador del plan de estudios más libertad para responder a las cambiantes necesidades o recién percibidas en los alumnos, y al mismo tiempo proporcionan un marco para el profesor quien no puede ser capaz o estar dispuesto a "ser totalmente comunicativo (Yalden, 1987, p. 120, citado por Finney 2002).

Esto proporciona al maestro experimentado un marco que permite la elección de la forma como implementar el plan de estudios, y con un mayor desarrollo puede crear espacios para la negociación del alumno y el docente en la comunicación de la "vida real" en el aula.

En cuanto a la metodología propuesta en el nuevo pragmatismo, se plantea que el proceso de aprendizaje en la actualidad depende de la interacción entre el educador y el educando en el aula de clase, y en los enfoques de aprendizaje, en las actividades, en los materiales y los procedimientos empleados por el profesor. Desde la perspectiva de la enseñanza comunicativa de la lengua, las necesidades y los deseos de los educandos indican el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el énfasis está en el uso de la lengua y en la estimulación de actividades comunicativas.

En consecuencia, el punto principal en el contexto de un enfoque integrado para el desarrollo del currículo es que la formación y desarrollo docente es un proceso necesario y permanente, que implica la exploración de una variedad de materiales, métodos y enfoques sobre la formación y la evaluación de los educandos. Los maestros deben ser reflexivos, analíticos y creativos, abiertos a nuevos métodos e ideas; el objetivo de los cursos de formación del profesorado debe ser el desarrollo por los profesores que son investigadores. De esta manera, la metodología de enseñanza puede reflejar las metas del currículo, y a su vez las experiencias de los profesores, para contribuir al proceso de renovación curricular.

La evaluación debe llevarse a cabo en todas las etapas de la planificación y la implementación del currículo, e involucra a todos los participantes. El propósito principal de la evaluación es determinar si se han cumplido los objetivos del plan de estudios, el cual, en el caso de un programa de idiomas, se basará en una evaluación de los participantes en el programa. Otro propósito es determinar la eficacia del plan de estudios y para evaluar el programa de idiomas en sí mismo, que se centrará en los maestros, la metodología, los materiales, etc. La información recogida es la base de la rendición de cuentas para el cliente y también la base para las decisiones relativas a la renovación curricular. (Brown, 1989, p. 222, citado por Finney, 2002) lo identifica como "la recolección sistemática y el análisis de toda la información relevante y necesaria para promover la mejora de un currículo, y evaluar su eficacia y eficiencia, así como de los participantes "las actitudes en el contexto de la institución particular involucrada".

En el enfoque integrado, tanto la evaluación formativa durante la planificación y ejecución del currículo y la evaluación sumativa al final del programa, son importantes y complementarios (Finney, 2002).

### **6.3.8. Los Estándares en el contexto del Programa Nacional de Bilingüismo**

Según El Ministerio de Educación Nacional (2006), el Programa Nacional de Bilingüismo está orientado a "lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables". Según lo planteado por

el MEN, este gran reto, requiere de un proceso o procedimiento sistemático que permita desarrollar la competencia comunicativa a través del proceso educativo desde la educación básica primaria hasta la educación superior.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional, seleccionó el “Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación”, como un ente que supervisa el desarrollo de los objetivos y las metas propuestas en el Programa Nacional de Bilingüismo en lo concerniente a la enseñanza del idioma inglés durante el proceso educativo.

En este orden, a continuación se describe la escala de niveles de desempeño que debe lograr el estudiante en la lengua extranjera objeto de estudio (inglés) desde la educación primaria hasta la educación superior de acuerdo con los estándares, es decir, lo que los estudiantes según el Ministerio de Educación Nacional (2006) deben “saber y saber hacer para comunicarse, compartir sus experiencias y ampliar sus perspectivas”, para de esta manera demostrar sus avances en cada nivel de estudio.

| <b>NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO</b> | <b>NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA</b> | <b>NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA</b> | <b>METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019</b>  |
|---|---|---|---|
| <b>A1</b>                                   | Principiante                              | Grados 1 a 3  |   |
| <b>A2</b>                                   | Básico                                    | Grados 4 a 7  |   |
| <b>B1</b>                                   | Pre intermedio                            | Grados 8 a 11   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.</li> </ul>                                      |
| <b>B2</b>                                   | Intermedio                                | Educación Superior  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel mínimo para docentes de inglés.</li> <li>• Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.</li> </ul> |
| <b>C1</b>                                   | Pre avanzado                              |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.</li> </ul>                                 |
| <b>C2</b>                                   | Avanzado                                  |   |   |

### **6.3.9. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.**

El Consejo de Europa (2002), afirma: “El Marco Común Europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa” (p. 1). En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia como ente regulador del proceso de aprendizaje de una segunda lengua evalúa y supervisa a los estudiantes de lenguas su nivel de eficiencia comunicativa en una segunda lengua, lo cual garantice óptimos niveles de desempeño y comunicación de la lengua en los diferentes contextos sociales donde se habla; es decir, hacer uso eficiente y eficaz de la lengua en las cuatro habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir. El Marco de Referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Por otra parte, el Marco Común Europeo proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios y las pautas adecuadas para que reflexionen su quehacer pedagógico con el fin de encontrar puntos de equilibrio favorables que conlleven a satisfacer las necesidades y particularidades del educando y de su contexto socio cultural. Además, se afirma:

En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura. Corresponde a los profesores y a los alumnos la tarea de reintegrar todas las partes en una totalidad que se desarrolle de manera fructífera (Consejo de Europa, 2002, p. 1).

Según lo expresado por el Consejo de Europa, el aprendizaje de una segunda lengua permite al ser humano evolucionar y trascender desde su autodescubrimiento personal hacia la exploración y valoración de las demás culturas; pues la palabra es una herramienta trascendental de que dispone la humanidad para superar las fronteras y distancias que histórica y culturalmente la

sociedad ha impuesto. A continuación se enfatiza en la importancia del Marco Común Europeo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua:

- **¿Por qué es necesario el Marco común europeo de referencia?**

Porque la intensificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua permite no solo la interacción entre culturas sino también el fortalecimiento de los valores humanos intrínsecos en cada persona, mejores oportunidades para acceder a la información y al mundo laboral. Lo cual solo es viable, si se fomenta el aprendizaje de idiomas como un proceso continuo a lo largo de toda la vida a través de la educación.

Según el Consejo de Europa (2002), el desarrollo de un marco de referencia europeo es deseable para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el fin de:

- Propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países.
- Proporcionar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas.
- Ayudar a los alumnos, a los profesores, a los diseñadores de cursos, a las instituciones examinadoras y a los administradores educativos a situar y a coordinar sus esfuerzos.

- **Cuál será la utilidad del Marco común europeo de referencia?**

Los usos del Marco de referencia según el Consejo de Europa (2002), comprenden la planificación de los programas de aprendizaje de lenguas en función de:

- Sus planteamientos con respecto al conocimiento previo y su articulación con el aprendizaje anterior.
- Sus objetivos
- Su contenido

La planificación de los certificados de lenguas en función de:

- La descripción de los contenidos de los exámenes.
- Los criterios de evaluación sobre la base del rendimiento positivo más que de las insuficiencias.

La planificación del aprendizaje independiente, que supone:

- Despertar en el alumno la conciencia de su estado presente de conocimientos.
- El establecimiento de objetivos viables y útiles por parte del alumno.
- La selección de materiales.
- La autoevaluación.

## **6.4. Teorías del Aprendizaje**

### **6.4.1. Teoría del Aprendizaje Cognitivo**

Según Chastain (1976 citado por Bastidas, 1993), el aprendizaje para la psicología cognitiva se concibe como: “the perception, acquisition, organization, and storage of knowledge in such a way that it becomes an active part of the individual’s cognitive structure”. Esta definición deja notar la función importante que desempeña la mente humana en el procesamiento de la nueva información. El conocimiento es un proceso que permite a la mente desempeñar un rol activo en su adquisición y almacenamiento. En este orden de ideas, se puede afirmar que el aprendiz es el centro del aprendizaje, “no como simple receptor pasivo, sino como un procesador activo de lo que aprende. El individuo controla las operaciones mentales” (p. 97).

Según Ausubel (1968), “El aprendizaje debe conllevar sentido y nueva información: “Learning must be meaningful”. Es decir, que el alumno debe entender lo que aprende. Lo que se aprende en forma consciente está listo para el futuro, tiene la posibilidad de retenerse por más tiempo y sirve para aplicarlo a nuevas oportunidades de aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso creativo generado por el individuo con base en su capacidad mental. La capacidad creadora del individuo lo impulsa además a escudriñar y a descubrir nuevas

cosas que se convierten en un aprendizaje más efectivo. Este tipo de aprendizaje según Bastidas (1993), se conoce en inglés como “discovery learning” (p. 97).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, los profesores deben entender al educando como un ser dotado de innumerables privilegios destacándose entre ellos su capacidad mental y su rol en el aprendizaje en general y del desarrollo de la habilidad comunicativa del inglés en particular. La responsabilidad del profesor consiste según Bastidas (1993), en asumir una actitud de facilitador y mediador para que “la adquisición, la organización y el almacenamiento” de la información del idioma objeto de estudio se lleve a cabo.

Para ello debe implementar métodos de enseñanza que permitan desarrollar las capacidades, habilidades y destrezas propias del educando, cuyos logros y resultados se evidencien en el normal desarrollo de habilidades y competencias comunicativas.

Piaget, Vigotsky y Bruner, citados por Jurado (2004) afirman: “El lenguaje depende del aprendizaje de otros medios siendo el principal agente en la transmisión cultural de las facultades humanas” (p.23); es decir, el desarrollo del lenguaje depende en gran medida de las relaciones que se lleven a cabo en el hogar, la escuela y la sociedad en general; por otra parte, el desarrollo de la ciencia y la tecnología juegan un papel relevante en el desarrollo de habilidades comunicativas hacia el conocimiento y dominio de la lengua para el desarrollo de otras habilidades que se llevan a cabo en el individuo a medida que va creciendo y conociendo el mundo circundante.

#### **6.4.2 Teoría del aprendizaje interactivo**

Vigotsky(1978), citado por Papalia, Olds y Feldam (2001) hace énfasis en la relación existente entre pensamiento y lenguaje, que según nuestra concepción se podría catalogar como una dualidad propia en el ser humano y manifiesta en el proceso de comunicación, el autor habla de la interdependencia que existe entre estas dos facultades, las cuales se desarrollan intrínseca y paulatinamente y de la misma manera se evidencian a medida que el individuo siente la necesidad de transmitir sus ideas, pensamientos y emociones. Vigotsky desde su teoría, “concibe al lenguaje

como eje del desarrollo personal e intelectual”. El lenguaje a través del habla, permite al individuo una interrelación mediante la palabra, posteriormente esta habilidad permite desarrollar y perfeccionar el aprendizaje, el pensamiento y el entendimiento que lo caracteriza como un ser social. La interacción cotidiana en el proceso educativo es decisiva puesto que contribuye al crecimiento físico, intelectual y emocional de la persona.

## **6.5 El Aprendizaje de Segundas Lenguas**

En cuanto al aprendizaje de segundas lenguas, se presenta algunos puntos relevantes que tienen que ver con este tema, los cuales se extraen de los autores Jasone Cenoz y Josu Perales capítulo 4 del texto publicado por Carmen Muñoz titulado “Segundas lenguas: adquisición en el aula” publicado en el año 2000 así:

El aprendizaje y la adquisición de segundas lenguas es un proceso que puede tener lugar en diferentes contextos sociolingüísticos y educativos. Aunque el estudio de la influencia del contexto en el proceso de adquisición de segundas lenguas es relativamente reciente, está ampliamente aceptado que las variables contextuales pueden afectar ese proceso (Ellis, 1994, Gardner & Clement, 1990, citados por Cenoz & Perales, 2000, p. 109).

Según lo planteado por los autores, el contexto natural es el medio donde se habla una determinada lengua y la adquisición para un hablante no nativo ocurre como resultado de la interacción y la observación con hablantes de la L2 y entre hablantes de L2 en distintas situaciones sociales. Estas situaciones varían con relación a las características de los interlocutores y los objetivos de la propia interacción. En los contextos formales, el aprendizaje de una segunda lengua es un proceso de instrucción controlado, sujeto a ciertas directrices de tipo académico que el estudiante debe desarrollar y llevar a cabo en un lapso de tiempo determinado.

Por tanto, en la mayoría de los casos, la adquisición de segundas lenguas en contextos formales tiene lugar en el aula, pero también existe la posibilidad de que la adquisición tenga lugar por medio de autoinstrucción con la ayuda de materiales didácticos específicos.

Desde una perspectiva sociolingüística, el contexto formal es más limitado que el natural en cuanto a la diversidad de los factores que influyen en el uso de la lengua. En el aprendizaje de segundas lenguas, se puede afirmar que existe una tendencia a admitir que la adquisición natural da lugar a un mayor grado de fluidez y la formal a una mayor exactitud gramatical.

El nivel de proficiencia final de la adquisición de una segunda lengua es superior cuando la adquisición en contextos naturales se complementa con la instrucción. (Long, 1998; Ellis, 1994, citados por Cenoz et al., 2000, p. 113).

### **6.5.1 El contexto sociolingüístico en la adquisición de segundas lenguas en el medio escolar**

El contexto sociolingüístico hace referencia al conocimiento y utilización de lenguas en el entorno social en el que tiene lugar la adquisición de segundas lenguas. La adquisición de segundas lenguas tiene lugar en un contexto determinado y está sujeta a su influencia representada en elementos psicosociales como las actitudes y relaciones intergrupales entre miembros de distintas comunidades lingüísticas.

### **6.5.2 El contexto socioeducativo en la adquisición de segundas lenguas en el medio escolar**

La adquisición de una segunda lengua en el medio escolar está relacionada con variables del propio contexto socio-educativo en el que tiene lugar y de la interacción entre este contexto y el contexto sociolingüístico donde el objetivo de la adquisición suele ser el de alcanzar un nivel de proficiencia básico para poder comunicarse oralmente y por escrito en la lengua objeto de estudio.

El contexto socioeducativo, es ese espacio donde confluyen toda una serie de factores que inciden positiva o negativamente en el proceso de adquisición de una segunda lengua, entre estos factores se puede mencionar: el profesorado, la dinámica del grupo, las condiciones físicas del

aula incluyendo la disponibilidad de medios, el contexto familiar, social y cultural, como también el aspecto económico.

En lo concerniente al profesorado (Nunan & Lam, 1998, citados por Cenoz et al., 2000), plantean una serie de requerimientos y cualidades que un profesor de L2 debe poseer, entre ellos se puede destacar los siguientes: “El conocimiento de la lengua objeto, el conocimiento de aspectos metodológicos incluyendo la creación de materiales, la evaluación y la utilización de tecnologías nuevas. Además, el profesorado debería estar muy motivado y ser buen comunicador” (p. 120).

Adoptando una perspectiva diferente, Dornyei y Malderez (1997), consideran que el profesor es el líder del grupo y que tiene que reunir tres características: habilidad para empatizar, aceptación por los miembros del grupo y «congruencia», entendida como la autenticidad en su conducta. La dinámica del grupo y el ambiente de la clase según Hadfield (1992) y Prabhu (1992), también pueden tener una influencia importante en la interacción.

Clément, Dornyei y Noels (1994), citados por Cenoz et al., (2000) prueban la relación entre el entorno de la clase y la cohesión del grupo y consideran que estos factores forman uno de los componentes de la motivación (p. 120)

## **6.6 Teorías del Aprendizaje de la Segunda Lengua**

En el proceso de adquisición de una segunda lengua se encuentra varias teorías que han sido objeto de análisis y estudio por parte de la lingüística y sobre todo en lo concerniente al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Estas teorías explican la forma en que el ser humano adquiere una segunda lengua y sus implicaciones tanto físicas, psicológicas como también externas, es decir, el ambiente social donde el individuo interactúa y desarrolla sus habilidades comunicativas. Según Lightbown y Spada (1999), las teorías que han trascendido a través de la historia en lo concerniente al proceso de adquisición de una segunda lengua son: la teoría del conductismo, el innatismo, la gramática universal, el modelo del monitor de Krashen, las teorías psicológicas recientes, el conexionismo y el interaccionismo. Entre estas teorías la más

representativa para esta investigación es el Modelo del Monitor (Monitoreo), el cual se describe a continuación:

### **6.6.1 El modelo del monitor**

Este modelo es propuesto por Stephen Krashen (1982), citado por Lightbown et al., (1999), el cual es considerado una de las teorías innatistas de la “adquisición” de una segunda lengua, y que ha tenido una gran influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. Este modelo plantea una serie de variables de trascendental importancia, las cuales influyen notoriamente en el proceso de “adquisición” de una segunda lengua, las cuales se mencionan en las siguientes cinco hipótesis:

### **6.6.2 Hipótesis de adquisición-aprendizaje**

Esta hipótesis deja entrever dos procesos diferentes e independientes en la “adquisición” de una segunda lengua. Por una parte, la “adquisición” se refiere a un proceso automático que se desarrolla en el nivel del subconsciente, a través de la interacción con personas que hablan la lengua meta. La “adquisición” se logra a través de un proceso de interacción y comunicación constante y continua en la L2, es decir, de forma natural como ocurre con la lengua materna. Según Krashen, solo la lengua que se “adquiere” está dispuesta para establecer una comunicación fluida y natural en cualquier espacio y momento de la cotidianidad.

En este sentido, el “aprendizaje”, es un proceso consciente, porque el conocimiento de la lengua se hace de manera formal, es decir, a través de una serie de reglas gramaticales donde el individuo las comprende y las aplica; es decir, centra su atención en lo *que* quiere decir más que en *cómo* se lo está diciendo. El conocimiento “aprendido” de una segunda lengua es limitado porque influye notoriamente en la fluidez que el individuo puede alcanzar.

### **6.6.3 La hipótesis del monitor**

Esta hipótesis explica la relación entre “adquisición” y “aprendizaje”, Krashen afirma que en el sistema de “adquisición” el individuo es responsable de la producción, corrección y fluidez de una segunda lengua, mientras que el sistema de “aprendizaje” actúa solo como un editor o “monitor”, es decir, una función técnica, la cual realiza correcciones mínimas en la producción lingüística por parte del individuo. En el sistema de “aprendizaje” según Krashen, el individuo debe disponer de tiempo suficiente, el énfasis se centra más en la forma que en el significado, el individuo usa el monitor solo para corregir errores con base en los conocimientos adquiridos previamente, por lo tanto, la escritura puede ser más conductiva que la parte oral. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua el punto central consiste en crear condiciones para la “adquisición” más que para el “aprendizaje”.

### **6.6.4 La hipótesis del orden natural**

Según Krashen, esta hipótesis está relacionada con el proceso de “adquisición” de la primera y de la segunda lengua, en este proceso existe un orden secuencial predecible en la “adquisición” de estructuras gramaticales. El orden en que se adquiere dichas estructuras es diferente tanto en la lengua materna como en la segunda lengua, al igual que es diferente la forma como se lleva a cabo el proceso comunicativo dependiendo del contexto social.

### **6.6.5 La hipótesis del “input”**

Krashen asevera que la única forma de “adquirir” una lengua es por exposición a situaciones y muestras comprensibles de la lengua meta, cuyo nivel de competencia lingüística y comunicativa es más alto que el del aprendiz, esto permite desarrollar tanto la comprensión como la “adquisición” de una segunda lengua. Según Krashen el “input” es la clave en el proceso de “adquisición” de una L2, la cual tiene que ver con una serie de factores tanto textuales como contextuales que se presenta al aprendiz para llevar a cabo el proceso de comunicación.

### **6.6.6 La hipótesis del filtro afectivo**

El proceso de “adquisición” de una segunda lengua en primera instancia depende del estado de ánimo y de la actitud que el estudiante demuestre. En este proceso según Krashen se puede presentar estados de ánimo como la desmotivación, la ansiedad, la timidez, entre otros, que pueden influir negativamente, mientras que la motivación, la autoconfianza y la baja ansiedad permite en los estudiantes tener un concepto positivo y favorable de ellos mismos para lograr el éxito y los resultados esperados en el proceso de “adquisición” de una segunda lengua. (Lightbown & Spada, 1999, p. 38-39)

### **6.7 Enseñanza de las Lenguas Extranjeras**

Cuando nos cuestionamos acerca de cómo se aprende un idioma y como se lo enseña, inmediatamente surgen respuestas diversas, cuan diferente y diverso es el ser humano, indudablemente las personas aprenden de distintas maneras, de acuerdo a su contexto, situaciones de enseñanza, sus formas de vida y sobre todo las expectativas que se tenga en la vida cotidiana.

En este sentido, la enseñanza de lenguas se puede definir según (H. Stern, 1983, citado por Domínguez, 2008) como: “Aquellas actividades destinadas a que se produzca el aprendizaje de una lengua” (p. 6). Este planteamiento permite analizar dos situaciones: la primera, la relación estrecha que existe entre enseñanza y aprendizaje, la segunda, implica un conocimiento previo del educando para conocer la forma y las implicaciones como este aprende.

Según Domínguez (2008), a principios de los años setenta del siglo XX, se empieza a indagar en profundidad sobre los mecanismos psicológicos relacionados con el proceso de aprendizaje en el ser humano, esto dio lugar a la aparición de una nueva disciplina académica conocida como “adquisición de segundas lenguas”, que pretende averiguar desde una perspectiva científica, cómo aprende el alumno y las consecuencias que este descubrimiento tiene para una enseñanza eficaz.

Para los educadores es de trascendental importancia conocer los resultados de esta investigación porque permite analizar la efectividad de los diferentes métodos de enseñanza propuestos, los aportes de los educandos al proceso de aprendizaje y de esta manera repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la formulación de objetivos claros, coherentes y alcanzables.

No obstante, se sabe con certeza, que el educando posee una serie de conocimientos, experiencias, conductas, intereses, estilos y formas de aprendizaje totalmente diferentes pero que se convierten en un componente básico del aprendizaje. Según lo expresado, (V. Cook, 1991-1996, citado por Domínguez, 2008), manifiesta: “La investigación sobre el aprendizaje de lenguas nos ayuda a entender por qué alumnos aparentemente semejantes reaccionan de forma diferente ante las mismas técnicas de enseñanza, a la vez nos revela los problemas que son comunes a todos ellos” (p. 7).

Según lo expresado por el autor, la investigación sobre el quehacer pedagógico cotidiano es una alternativa que permite entender a profundidad los fenómenos que inciden en el aprendizaje de una segunda lengua por parte del educando; pues se sabe con certeza, que en el aula de clase confluyen toda una serie de actitudes, comportamientos, expectativas y formas de ver el mundo totalmente diferentes, las cuales se convierten en una preocupación y un reto constante para el docente de lenguas extranjeras.

Con base en las ideas planteadas y con el firme propósito de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua que para efectos del presente trabajo de investigación es el idioma inglés, Douglas Brown (2001), propone una serie de principios encaminados a fortalecer dicho proceso. Estos principios son:

### **6.7.1 Principios Cognitivos**

- **Automaticidad**

El aprendizaje de una segunda lengua implica un movimiento del control de algunas formas de la lengua a un procesamiento automático de un número relativamente ilimitado de formas de la lengua.

- **Aprendizaje Significativo**

El aprendizaje significativo según Ausubel (1963), subsume la nueva información en las estructuras existentes y en los sistemas de memoria, y los lazos asociativos resultantes crean una retención más fuerte.

- **La anticipación del estímulo**

Universalmente, los seres humanos son conducidos a actuar y comportarse a través de la anticipación de algún tipo de estímulo, tangible o intangible, a corto o largo plazo.

- **Principio de la motivación intrínseca**

Los estímulos más poderosos son aquellos que son motivados intrínsecamente dentro del estudiante.

- **Estrategia individual**

El dominio satisfactorio de una lengua extranjera depende, en gran medida, del empleo que haga el propio estudiante del tiempo, esfuerzo y atención a la lengua extranjera.

### **6.7.2. Principios Afectivos**

- **Ego-lenguaje**

A medida que los seres humanos aprenden una lengua extranjera, también desarrollan un nuevo modo de pensar, sentir y actuar: una segunda identidad.

- **Confianza en sí mismo**

El triunfo eventual que el estudiante obtiene en una tarea es, por lo menos parcialmente, un factor de su creencia de que está completamente capacitado para cumplir la tarea.

- **Correr riesgos**

Los buenos estudiantes de lengua, en su apreciación realista sobre sí mismos, como seres vulnerables pero capaces de cumplir tareas, desean cumplir estas por encima de sus posibilidades.

- **Las conexiones lengua-cultura**

Siempre que se enseña una lengua, también se enseña un complejo sistema de costumbres, valores, formas de pensar, sentimientos y actuaciones culturales.

### **6.7.3 Principios Lingüísticos**

- **El efecto de la lengua materna**

La lengua materna es un sistema altamente significativo en el cual se basará para predecir el sistema de la lengua extranjera. Mientras este sistema nativo ejerce efectos, tanto facilitadores como de interferencia en la producción y comprensión de la nueva lengua, los de interferencia son los más surgentes.

- **Interlenguaje**

Los estudiantes de lenguas extranjeras tienden a ir de un sistemático o cuasi sistemático proceso de desarrollo a medida que progresan hasta la completa competencia en la lengua extranjera.

- **Competencia comunicativa**

Este es el más importante principio lingüístico para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Debido a que la competencia comunicativa es el fin en las aulas de lengua, su instrucción necesita atender todos sus componentes.

En este orden de ideas, la propuesta de Brown (2001), a través de los principios antes mencionados, está encaminada a una reconceptualización de la práctica pedagógica en la enseñanza del inglés, puesto que dichos postulados, abren nuevos horizontes y amplían la visión hacia el logro de un proceso realmente interactivo entre educador y educando centrando la atención netamente en el educando puesto que debe ser el punto de partida y de llegada en el acto educativo.

El aprender a conocer al estudiante permite saber con quién se cuenta, que estrategias, técnicas y métodos de enseñanza aplicar y sobre todo como diseñar un proceso evaluativo coherente, justo y eficaz que conlleve a lograr la competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio.

Por consiguiente, el desarrollo de la competencia comunicativa en una segunda lengua permite al ser humano crecer como persona en su forma de ser, de actuar y de pensar, es desarrollar capacidades intrínsecas y extrínsecas que conllevan a entender al otro y sus circunstancias; en fin, es prepararse para enfrentar los grandes retos y cambios que la sociedad contemporánea demanda día tras día. A continuación se hace una descripción del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la educación secundaria:

## **6.8 El Proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en educación secundaria**

### **6.8.1. Metodología utilizada en la enseñanza del inglés**

Según Bastidas (1993), la metodología de las lenguas extranjeras constantemente se renueva y se alimenta de variadas teorías provenientes de diversos campos como la lingüística, la psicología, la pedagogía, la socio-lingüística y otras ramas afines. Los postulados, principios y resultados de los estudios y de la experimentación en estas disciplinas rápidamente se aplican y demuestran su incidencia en la didáctica de los idiomas, ya sea en calidad de segundas lenguas o de lenguas extranjeras.

En este sentido, el carácter multi-disciplinario de esta disciplina le ha permitido ubicarse como el área más dinámica y en constante evolución de las didácticas especiales. Como consecuencia de lo anterior, los futuros profesores y los profesores en ejercicio necesitan mantenerse en constante actualización, si no quieren ser absorbidos por el avance de las ciencias y quedarse relegados en el tiempo y en el espacio. Mientras más conocimiento tenga el profesor de los enfoques, métodos y materiales instruccionales, mayor será su oportunidad de enriquecer su metodología y como resultado tener a su disposición un arsenal de procedimientos y técnicas que le permitan proporcionar a sus clases variedad, dinamismo, agilidad, motivación e innovación.

Con base en los planteamientos antes expuestos, se podría afirmar que el quehacer pedagógico en la enseñanza del inglés no es un proceso estático sino una preocupación y una actitud constante por parte de los educadores para hacer más atractiva y significativa su enseñanza con métodos que sean realmente adaptables a las condiciones específicas del medio y a las necesidades y deseos de los estudiantes y sus efectos y resultados se puedan evidenciar en el logro de las competencias requeridas por el Ministerio de Educación Nacional. En este sentido, se procede a analizar los términos enfoque, método y técnica propuestos por algunos autores:

### 6.8.2 Enfoque, diseño y procedimiento de un método de enseñanza

Según Anthony (1963) un enfoque en la enseñanza de las lenguas extranjeras es un proceso que refleja un determinado paradigma de investigación o una teoría, según este autor, un enfoque es además, un conjunto de suposiciones que se ocupan de la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de una lengua, este término es bastante amplio. Un método, por otro lado, es un conjunto de procedimientos, es decir, un sistema que explica en detalle cómo enseñar una segunda lengua o lengua extranjera de acuerdo con un enfoque seleccionado. Este es más específico que un enfoque pero menos específico que una técnica. Los métodos son típicamente compatibles con una (o algunas veces dos) enfoques. Una técnica es un dispositivo de clase o actividad y por lo tanto representa el más estrecho de los tres conceptos. Algunas técnicas son ampliamente utilizadas y se encuentran en muchos métodos (por ejemplo, el dictado, la imitación y la repetición), sin embargo, algunas técnicas son específicas a o características de un determinado método.

En este orden, el más polémico de los tres términos de Anthony es el método. Los métodos en la década de los 70's, eran generalmente muy específicos en cuanto a los procedimientos y materiales que el profesor debía utilizar con un entrenamiento previo. Estos métodos fueron casi siempre desarrollados y definidos por una sola persona. Esta persona, a su vez, capacitaba a los practicantes quienes aceptaban el método como un evangelio y ayudaban a difundir la palabra.

Históricamente, un enfoque o método también tiende a ser utilizado en conjunto con un programa de estudios, que es un inventario de los objetivos que el alumno debe dominar; este inventario se presenta a veces en una secuencia recomendada y se utiliza para el diseño de cursos y materiales de enseñanza (Murcia, 2001, p. 5-6).

Según Bastidas (1993), el método se puede definir como:

Un plan curricular (*design*), fundamentado en unos principios teóricos sobre la naturaleza del lenguaje, del aprendizaje y de la enseñanza de la lengua (*approach*)

que se realiza a través de un conjunto coordinado de procedimientos, técnicas y ejercicios (*procedures*) en el salón de clase (p. 6-7).

Los planteamientos en mención, profundizan el quehacer pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés donde los métodos representan no un modelo a seguir obligatoriamente en el salón de clase, sino, una opción metodológica para adaptarlos a las circunstancias y realidad de los educandos; de igual manera, los diferentes métodos que los grandes pensadores e investigadores proponen son opciones que articuladas con procesos investigativos en el aula conllevan no solo a entender la realidad del aula y a mejorar el ejercicio pedagógico, sino también, a profundizar dicha realidad con el fin de generar espacios que coadyuven a entender las nuevas lógicas y los intereses, sueños y expectativas de las generaciones actuales en el aprendizaje de una segunda lengua.

### **6.8.3 Metodología utilizada en la enseñanza del inglés para estudiantes de básica secundaria**

- **Métodos Tradicionales.**

Bastidas (1993), en su obra “Opciones metodológicas para la enseñanza de idiomas”, presenta de manera sintética los enfoques y métodos que han sido descritos y analizados bajo los ‘Parámetros de Descripción, Análisis, Comparación y Evaluación de Métodos de enseñanza’ propuestos por Richards & Rodgers (1982), revisados y ampliados por el autor (Bastidas, 1987).

A continuación se mencionan los métodos para la enseñanza de idiomas en los diferentes niveles de educación:

- a. Método de gramática y traducción
- b. Método directo
- c. Método de lectura
- d. Método audio-lingual
- e. The silent way

- f. Método de aprendizaje de una lengua en comunidad
- g. Método de respuesta física total
- h. Suggestopedia
- i. Enfoque comunicativo
- j. Enfoque natural
- k. Metodología ecléctica

- **Método de Gramática y Traducción**

Este es el más antiguo de todos los métodos. Según los historiadores de la metodología para la enseñanza de los idiomas, los principales representantes y promulgadores del MGT son los alemanes Johann Seidenstucker, Karl Ploets, H. S. Ollendorf y Johann Meidinger. El método también se conoció con los nombres de “ClassicalMethod” y “PrussianMethod”.

Un principio que seguramente influyó en la concepción del método fue el considerar a la gramática como “el arte de hablar y escribir bien”, pues si bien su énfasis se centró en la corrección gramatical de la lengua extranjera escrita, el MGT también intentó preparar al alumno para hablar y escribir mejor en su lengua nativa a través del estudio concienzudo de la gramática y del entrenamiento constante en la traducción de la lengua extranjera a la lengua nativa y viceversa.

Según este método, aprender una nueva lengua significa “memorizar” listas de palabras, reglas y excepciones gramaticales, conjugar verbos, declinar sustantivos, traducir de la lengua extranjera a la lengua nativa, etc. Un aspecto de gran relevancia de este método es que aprender una lengua implica desarrollar la capacidad de deducción, análisis y el razonamiento gramatical sobre aspectos concretos y abstractos.

- **Método Audio-Lingual**

La entrada de los EE.UU en la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) creó nuevas necesidades en cuanto al aprendizaje de las lenguas extranjeras. El país necesitaba personal con

fluidez en alemán, francés, italiano, Chino, Japonés, malasio y en otros idiomas para que pudiesen trabajar como intérpretes, traductores, asistentes de códigos especiales, etc. En este sentido, se logró grandes resultados debido al contacto directo con la L2, a la intensidad de los cursos y a los grupos seleccionados a propósito y casi obligados a aprender dicha lengua (Richards & Rodgers, 1986, citados por Bastidas, 1993, p. 62).

En este orden de ideas, el método audio-lingual, considera el lenguaje un conjunto de hábitos de habla que se adquieren por condicionamiento. Según este método, el niño aprende su lengua a través de la mímica, la repetición, la imitación y la memorización. Las nuevas oraciones se las produce por analogía y su práctica a través de diálogos.

En este método se considera relevante la transmisión del mensaje. La producción del alumno es reforzada positivamente por el profesor, de tal manera que se consolide el hábito. Lo anterior demuestra la aplicación del principio conductista del “refuerzo” sustentado por Skinner.

- **Enfoque Comunicativo**

Este enfoque propende por la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa donde el lenguaje es considerado una herramienta de trascendental importancia en el proceso de comunicación. Las concepciones sociolingüísticas, semánticas y filosóficas sobre el lenguaje desde una perspectiva comunicativa y los nuevos movimientos en el campo curricular constituyeron las bases teóricas para el nuevo movimiento metodológico de la enseñanza de una lengua extranjera o de una segunda lengua que se conoce como enfoque comunicativo.

En el enfoque comunicativo la gramática juega un papel importante porque es la base que soporta a una lengua; el componente sociolingüístico es de igual manera relevante, puesto que permite entenderlos diferentes contextos sociales donde se lleva a cabo la comunicación, ya sea de forma oral o escrita, desde diferentes temáticas de la vida cotidiana y sobre todo, concibe la comunicación como un proceso sistemático y coherente.

En el procedimiento o desarrollo del enfoque comunicativo, se fomenta el desempeño individual y colectivo del estudiante haciendo énfasis en el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas como son: escuchar, hablar, leer y escribir a través de una serie de técnicas lúdico pedagógicas como juegos, discusiones y juego de roles a través de situaciones reales que facilitan la interacción social del estudiante en la lengua extranjera.

Entre los representantes más destacados de este enfoque están John Firth (1957) y M.A.K. Halliday (1970, 1973, 1975, 1978), Dell Hymes (1972), John Gumperz (1972) y William Labov (1970), Sandra Savignon (1971, 1972), Christopher Candlin (1976) y Henry Widdowson (1972, 1978).

Con base en el proceso de observación de clase en el área de inglés realizado en la Institución Educativa Chachagüí, se evidencia en parte la presencia del método de gramática y traducción, el método audio-lingual y el método comunicativo, no como un proceso sistemático en el cual se sigue una serie de pasos para lograr los objetivos propuestos en una temática estudiada, sino, más bien como métodos que la mayoría de profesores emplean para enseñar gramática, vocabulario, expresiones y diálogos que deben ser aprendidos de memoria para que el estudiante interactúe y pueda comunicar sus ideas en este idioma. Es decir, los profesores del área de inglés emplean algunos métodos de enseñanza de una lengua extranjera de manera indirecta y no sistemática.

Lo anterior, deja entrever vacíos pedagógicos que impiden el normal desarrollo del quehacer pedagógico por parte del profesor y la dificultad de los estudiantes para avanzar en el conocimiento del inglés en lo que respecta al correcto uso de la gramática en todos sus aspectos, dando como resultado, el desarrollo de un proceso de enseñanza tedioso, difícil y poco atractivo para los estudiantes.

- **Enfoques comunicativos contemporáneos**

### **Aprendizaje Cooperativo**

El aprendizaje cooperativo es un enfoque de enseñanza que fomenta el trabajo en equipo en el salón de clase donde además, se trabaja bajo unos parámetros y unas condiciones determinadas, es decir se propende por la interacción de los educandos a través de ambientes de dialogo, actitud positiva e interacción grupal con el fin de desarrollar y afianzar las competencias comunicativas individuales y a la vez permita la “motivación para incrementar el aprendizaje de los demás” (Olsen and Kagan 1992: 8, citado por Richards and Rodgers, 2001, p. 192).

El aprendizaje cooperativo se origina aproximadamente a principios del siglo XIX en los Estados Unidos a través de la apertura de una escuela lancasteriana en Nueva York. Más tarde el enfoque cooperativo es aplicado en la escuela pública de Massachusetts por F. Parker y luego se difunde y sobresale dentro de la cultura escolar americana en los inicios del presente siglo (Johnson y Johnson, 1987, citado por Lobato, 1997, p. 60).

En este orden, el aprendizaje cooperativo en la escuela es promovido e impulsado por el pedagogo John Dewey y gracias a las investigaciones y estudios realizados por K. Lewin en lo concerniente a la dinámica de grupos.

Por consiguiente, el aprendizaje cooperativo como un enfoque transformador y conducente al fortalecimiento del trabajo en equipo en la educación contemporánea permite a los educadores y a los educandos generar espacios de interacción y reflexión cuyos efectos se evidencien en una educación integral e integradora con miras a la transformación y evolución de la sociedad.

En este orden de ideas, el aprendizaje cooperativo está encaminado a:

- Incrementar los logros de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que son superdotados o académicamente discapacitados.
- Ayudar al docente a generar buenas relaciones entre los estudiantes

- Ofrecer a los estudiantes las experiencias que ellos necesitan para el desarrollo psicológico, social y cognitivo.
- Reemplazar las estructuras organizacionales competitivas de la mayoría de las aulas de clases de los colegios con una estructura organizacional de alto desempeño y basada en el trabajo en equipo (Johnson, Johnson, and Holubec 1994: 2, citado por Richards et al, 2001, p. 192).

- **Objetivos del Aprendizaje Cooperativo**

- Crear oportunidades para la adquisición natural de una segunda lengua a través del uso de actividades grupales y pares interactivos.
- Suministrar a los docentes la metodología para permitirles lograr esta meta y aquella que puede ser aplicada en una variedad de entornos curriculares.
- Permitir centrar la atención en elementos particulares del léxico, estructuras gramaticales, y funciones comunicativas a través del uso de actividades interactivas.
- Crear oportunidades para que los estudiantes desarrollen un aprendizaje exitoso y unas estrategias de comunicación.
- Aumentar la motivación del educando y reducir su estrés y crear un ambiente de seguridad y afecto en el salón de clase (Richards et al, 2001, p. 193).

Por medio del aprendizaje cooperativo y sobre todo a través del trabajo en equipo:

- Se establece una interdependencia positiva entre los miembros en cuanto que cada uno se preocupa y se siente responsable no sólo del propio trabajo, sino también del trabajo de todos los demás. Así se ayuda y anima a fin de que todos desarrollen eficazmente el trabajo encomendado o el aprendizaje propuesto.
- Los grupos se constituyen según criterios de heterogeneidad respecto tanto a características personales como de habilidades y competencias de sus miembros.

- La función de liderazgo es responsabilidad compartida de todos los miembros que asumen roles diversos de gestión y funcionamiento.
- Se busca no sólo conseguir desarrollar una tarea sino también promover un ambiente de interrelación positiva entre los miembros del grupo.
- Se tiene en cuenta de modo específico el desarrollo de competencias relacionales requeridas en un trabajo colaborativo como por ejemplo: confianza mutua, comunicación eficaz, gestión de conflictos, solución de problemas, toma de decisiones, regulación de procedimientos grupales.
- Se interviene con un feed-back adecuado sobre los modos de interrelación mostrados por los miembros.
- Además de una evaluación del grupo, está prevista una evaluación individual para cada miembro (Lobato, 1997, p. 62).

- **Los principios fundamentales del Aprendizaje Cooperativo**

Kagan y Kagan, citados por Lobato (1997), han formulado cuatro principios fundamentales del aprendizaje cooperativo:

- La interacción simultánea, entendida como el trabajo simultáneo de cuatro o cinco grupos en que se ha dividido una clase, favorece una mayor participación en una unidad de tiempo.
- La igualdad de posibilidades de participación de los estudiantes: que el profesor ha de procurar en la planificación de estructura de aprendizaje.
- La interdependencia positiva o relación positiva entre los miembros del grupo respecto al resultado a conseguir. Se obtiene cuando el éxito de un miembro no excluye, sino, al

contrario, contribuye al del resto de los miembros del grupo. Es un elemento clave porque influye en la motivación, ayuda y apoyo que se prestan recíprocamente los componentes de un grupo.

- La responsabilidad individual: es indispensable que todo miembro se sienta responsable de los resultados obtenidos por el grupo.

- **Elementos claves del Aprendizaje Cooperativo**

- La interdependencia positiva que ocurre cuando un grupo de personas sienten que lo que ayuda a un miembro del grupo ayuda a todos y lo que lastima a un miembro lastima a todos.
- La formación de grupos es un factor importante en la creación de la interdependencia positiva.
- La responsabilidad individual que implica el desempeño tanto individual como colectivo, es decir que todos los miembros son responsables de su propio aprendizaje y de los aportes que se puede hacer al grupo para de esta manera estar preparados para las pruebas que se puedan llevar a cabo en el salón de clase.
- Las competencias sociales determinan la forma en que los estudiantes interactúan como compañeros de equipo.
- Las diferentes formas de actuar e interactuar de los estudiantes (Olsen and Kagan, 1992, citados por Richards et al, 2001, p. 196-197).

- **Instrucción Basada en Contenidos (Content Based Instruction, CBI)**

La instrucción basada en contenidos, “es un enfoque empleado para la enseñanza de una segunda lengua, en el cual, la enseñanza se organiza con base en contenidos o información que

los estudiantes deben adquirir” (Richards et al., 2001, p. 204). Este enfoque está centrado en los objetivos de aprendizaje de un área o asignatura escolar con el fin de afianzar las competencias del educando en la lengua objeto de estudio o lengua extranjera.

La instrucción basada en contenidos es un enfoque que marca la diferencia de entre los demás métodos de enseñanza de una segunda lengua, puesto que es una alternativa que busca fomentar la enseñanza-aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento como las ciencias naturales, la biología, las matemáticas, la música, etc., tendientes a lograr un proceso de articulación interdisciplinaria en el quehacer docente, lo cual implica mayor esfuerzo, trabajo, dedicación y concientización a la hora de preparar y llevar a cabo una sesión de clase.

En este enfoque, el educando se concibe como el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, puesto que en él se evidencia el trabajo y dedicación realizado por el docente a través de su praxis pedagógica, de ahí que sea pertinente mencionar algunos principios del enfoque de instrucción basada en contenidos, los cuales según Rojas (2011) se mencionan a continuación:

- Tiene en cuenta los intereses y necesidades del estudiante
- Incorpora 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.

### **Orígenes**

Este enfoque se da a conocer en la década de los 80, aunque sus verdaderos inicios según investigaciones realizadas se pueden ubicar en el siglo XVII. En dicha época, las familias más importantes e influyentes de Europa, enviaban a sus hijos a vivir en países de habla inglesa u otras lenguas con el fin de que ellos tuvieran contacto con hablantes nativos y de esta manera

podieran desarrollar y adquirir dominio en una segunda lengua. Este tipo de programas se hizo cada vez más popular debido a las inmigraciones que se fueron llevando a cabo por parte de personas de algunos países para llegar a otros países diferentes. La instrucción basada en contenidos está relacionada con algunos programas cuyos fines y objetivos están relacionados con el desarrollo de competencias comunicativas en una segunda lengua en una población determinada. Estos programas se mencionan a continuación:

### **La enseñanza de la lengua a través del currículo**

La enseñanza de una segunda lengua tiene una connotación bastante estrecha con la planeación curricular donde los contenidos están orientados a la preparación del educando para enfrentar su realidad en una sociedad global multiétnica, multilingüe, y pluricultural.

La enseñanza de la lengua a través del currículo fue una propuesta del gobierno Británico en 1970 con el fin de fortalecer e integrar varios idiomas en la enseñanza de todas las disciplinas y de esta manera enriquecer los conocimientos y contenidos interculturales. Este enfoque permite un aprendizaje más completo y más significativo en el educando puesto que afianza su cultura, su visión y su percepción del mundo.

La enseñanza de la lengua a través del currículo permite al educador y al educando abrirse fronteras y tener una visión más amplia del mundo en lo concerniente al campo sociolingüístico y socio-cultural, propende por un proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo y dinámico y sobre todo apunta a la formación de personas competentes en el dominio de varias lenguas (multilingüismo).

- **La educación inmersión**

La educación inmersión ha tenido una gran influencia en la teoría de la instrucción basada en contenidos, puesto que su propósito principal es el aprendizaje de una lengua cara a cara con hablantes nativos desde una temprana edad. En este orden de ideas, la lengua extranjera es el vehículo para la instrucción por contenidos. Las metas que el estudiante debe alcanzar en un

programa de inmersión incluyen: (1) desarrollar un alto nivel de proficiencia en la lengua extranjera; (2) desarrollar actitudes positivas hacia las personas que hablan la lengua extranjera y hacia su cultura; (3) el desarrollo de habilidades en el idioma inglés tiene que ver con las expectativas en cuanto a la edad y habilidades del educando; (4) mejorar las habilidades y el nivel de aprendizaje en las diferentes áreas del currículo.

Los primeros programas de inmersión se desarrollaron en Canadá en 1970 para proveer a los estudiantes de habla inglesa la oportunidad de aprender francés. Desde aquella época, los programas de inmersión han sido adoptados en muchas partes de Norte América, y formas alternativas de inmersión han sido creadas. En los Estados Unidos, los programas de inmersión se pueden encontrar en varios idiomas, incluyendo el francés, alemán, español, japonés y chino.

### **Programas para la llegada de inmigrantes**

Este programa está diseñado para preparar al estudiante en situaciones reales de comunicación de la vida cotidiana en el país donde se habla la segunda lengua y de esta manera pueda defenderse y sobrevivir a los nuevos retos y cambios que demanda su aprendizaje. El diseño de estos cursos en Australia estuvo entre los primeros intentos para integrar especificaciones gramaticales, funcionales, nocionales y lexicales construidas alrededor de situaciones y temas particulares. La metodología de los cursos de llegada Australianos se basó en el método directo (Ozolins 1993) pero incluyeron juego de roles y simulaciones basadas en la lengua requerida que funcionen en situaciones específicas. En los programas de llegada actuales, se usa con frecuencia un enfoque basado en competencias, en el cual un programa de enseñanza se desarrolla a través de las competencias que el estudiante necesita alcanzar para sobrevivir en las diferentes situaciones de la vida cotidiana.

### **Programas para estudiantes con competencias limitadas en inglés (SLEP)**

Son programas gubernamentales dirigidos especialmente a aquellos niños cuya competencia lingüística no les permite participar a través de procesos de instrucción. Los primeros programas estuvieron enfocados en la gramática. Los programas más recientes están

enfocados en el idioma y otras habilidades entre las que se destaca el desarrollo de actividades académicas y la comprensión del contenido académico a través de una segunda lengua.

### **El idioma para propósitos específicos (LSP)**

Este es un movimiento que busca atender las necesidades lingüísticas de los aprendices quienes necesitan el idioma para llevar a cabo roles específicos, por ejemplo., un estudiante, un ingeniero, un técnico, una enfermera, etc. Un aspecto importante es la relación y significancia que tiene para el estudiante el nuevo aprendizaje adquirido con el campo de acción que este desempeña, lo cual permite además, lograr un grado de motivación adecuado para aprender la segunda lengua con mayor rapidez siempre y cuando se establezcan objetivos claros y coherentes por parte del docente, al igual que se conozca el potencial y las capacidades propias del educando.

Por otra parte, el ambiente de aprendizaje que se cree por parte del docente es trascendental, por cuanto ello permite generar en el educando una actitud de confianza y seguridad a la hora de entablar relaciones dialógicas con los demás estudiantes (Richards & Rodgers, 2001, pp. 204-205-206-207).

### **Filosofía del CBI:**

- Este enfoque centra su atención en los intereses y necesidades del educando, lo cual le permita afianzar su conocimiento en la lengua extranjera objeto de estudio y por ende desarrollar competencias comunicativas en las cuatro habilidades que le permitan lograr sus metas y objetivos tanto personal como institucional y socialmente.
- Incorpora usos de contenidos formativos, relevantes para el estudiante: los materiales utilizados en clase permiten de una u otra manera la conexión del estudiante con los temas presentados, con los tópicos gramaticales estudiados, con el vocabulario a la vez que despiertan la motivación y el interés para captar e internalizar nuevas formas de

comunicación que en definitiva contribuyen al fortalecimiento de las habilidades y competencias “*comunicativas y académicas*” (Rojas, 2011).

- Se construye sobre las experiencias previas del estudiante con la lengua, el contenido y el contexto escolar: el conocimiento previo de la realidad socio-lingüística, contextual y cultural del educando es un factor de trascendental importancia a la hora de aprender una lengua extranjera, porque ello permite direccionar y diseñar programas coherentes y pertinentes para que el estudiante interactúe con facilidad y goce las nuevas experiencias y contextos de aprendizaje presentados por el docente.
- Hace énfasis en el aprendizaje de la lengua como sistema y vehículo de comprensión: la lengua no es la división de palabras y estructuras correspondientes a un tópico gramatical como lo considera los métodos tradicionales, por el contrario, la lengua es un todo, es un constructo integral con sentido lógico y con una función objetiva, cual es la comunicación entre los seres humanos (estudiantes, docentes, comunidad en general) en un contexto social determinado.
- Los elementos utilizados para la enseñanza (*input*) deben ser fáciles de comprender: los elementos y materiales empleados en la enseñanza de una segunda lengua, deben estar en consonancia con la realidad, personalidad y vivencias del educando para que sean verdaderamente significativas y sobre todo para que causen un efecto positivo en el desarrollo de las capacidades y habilidades comunicativas del estudiante.

- **Modelos contemporáneos de la instrucción basada en contenidos**

**Modelo de instrucción por temas (Theme-based language instruction, TBLI)**

La noción esencial de la enseñanza basada en el tema es que muchas actividades diferentes están unidas entre sí por el contenido, el tema se ejecuta a través de todo lo que sucede en el salón de clases y actúa como un hilo conductor para los alumnos y los docentes. (Cameron, 2001: 180, citado por Rojas, 2011).

Este modelo se refiere a la organización de temas o tópicos en un determinado curso donde la lengua desempeña una función práctica. Lo importante de este modelo es su flexibilidad en la selección y organización curricular en lo referente a las unidades y temas de estudio y la participación del estudiante a la hora de seleccionar los temas o contenidos que van a ser trabajados por el docente durante todo el curso.

La importancia de este modelo, radica en el apoyo a los estudiantes de lenguas extranjeras al desarrollo de sus competencias y capacidades en los temas presentados en la lengua objeto de estudio.

- **Modelo aislado de instrucción por contenidos (Sheltered Content Instruction, SCI).**

Este modelo se refiere a los cursos de contenido enseñados en la segunda lengua por un especialista en el área, los cuales están dirigidos a un grupo de estudiantes quienes han sido agrupados para este propósito. Puesto que los estudiantes de lenguas extranjeras no cuenta con la asesoría de hablantes nativos en las aulas de clase, se le exigirá al instructor que presente el contenido de manera comprensible a los estudiantes al igual que un nivel de complejidad apropiado en el uso de la lengua y en el desarrollo de las tareas. El instructor seleccionará la complejidad de los textos de acuerdo a las capacidades del educando (Richards et al, 2001, p. 216).

Este modelo de aprendizaje busca el conocimiento de contenidos donde el aprendizaje de la lengua se produce de manera indirecta. Este modelo demanda responsabilidad y dedicación por parte del instructor a la hora de preparar su material pedagógico. El instructor evaluará el desarrollo y logro de las competencias y habilidades del educando en la lengua extranjera.

- **Modelo adjunto de instrucción por contenidos (Adjunct language instruction, ALI).**

En este modelo, los estudiantes se inscriben en dos cursos, un curso con énfasis en contenido y un curso con énfasis en el idioma objeto de estudio, en los dos cursos se comparten la misma base de contenidos y estos se complementan en la realización de trabajos coordinados,

para luego realizar las modificaciones que sean necesarias en los cursos llevados a cabo (Richards et al, 2001, p. 216-217).

Este modelo permite a los docentes asumir una actitud de responsabilidad en su labor asignada. Sin embargo, la comunicación debe ser constante y continua, ya que este proceso es clave para coordinar la selección de temas, el planteamiento de los objetivos y sobre todo el avance del educando.

En conclusión, el enfoque de instrucción basada en contenidos, es una opción pedagógica de trascendental importancia, puesto que es una alternativa transversal que busca la articulación de las diferentes áreas del conocimiento a través de la lengua extranjera objeto de estudio. Además, es un enfoque abierto, flexible y pertinente a las necesidades y expectativas del educando a través del afianzamiento de sus habilidades y destrezas en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

- **Enseñanza de una Segunda Lengua Basada en Tareas.**

La enseñanza basada en tareas (Task-Based Language Teaching, TBLT) se refiere a un enfoque basado en el uso de tareas como la unidad centro de la planeación y la instrucción de la enseñanza de una lengua. Uno de sus promotores (Willis 1996) lo presenta como un desarrollo lógico de la competencia comunicativa de una lengua ya que recurre a varios principios que formaron parte de dicho movimiento desde la década de los 80s. Por ejemplo:

- Las actividades comunicativas son esenciales para el aprendizaje de una lengua.
- Las actividades en las cuales la lengua se utiliza para llevar a cabo tareas significativas promueven el aprendizaje.
- La lengua que es significativa para el educando apoya el proceso de aprendizaje.

- **Supuestos claves del enfoque de instrucción basado en tareas**

- El centro de atención es el proceso antes que el resultado.

- Los elementos básicos son las tareas y las actividades decididas que enfatizan más que todo en la comunicación y el significado.
- Los estudiantes aprenden una lengua interactuando y comunicándose decididamente mientras están involucrados en las tareas y en las actividades.
- Las tareas y las actividades pueden ser aquellas que los estudiantes pueden necesitar para lograrlas en la vida real; o aquellas que tienen un fin pedagógico específico en el salón de clase.
- Las tareas y las actividades de un programa basado en tareas están organizadas según el grado de dificultad.
- El grado de dificultad de una tarea depende de varios factores incluyendo la experiencia previa del educando, la complejidad de la tarea, el idioma requerido para asumir la tarea, y el grado de apoyo disponible (Feez, 1998: 17, citado por Richards et al, 2001, p. 224).

### **Conceptos de tareas**

Según algunos autores, las tareas se pueden definir como:

Cualquier actividad realizada por uno mismo por los demás libremente o con algún interés (...) rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (...). En otras palabras, por tarea entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos entre una y otra cosa (Long, 1985, p. 89).

Cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea (Breen, 1987, p. 23).

Una tarea es un proceso que requiere llegar a un resultado desde una información dada a través de un proceso de pensamiento, y que da al maestro el control para regular dicho proceso (Prabhu, 1987, p. 13).

Una unidad de trabajo en el aula, que implique a los aprendices en la comprensión, producción o interacción en la L2, mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma (Nunan, 1989, p. 10).

Hence, it is very clear that a common thread in these definitions is that a task is designed to encourage learners to use language in real life communicative context, or the real language, as many researchers term it (Richards et al., 2001, p. 234).

El propósito general de la metodología basada en tareas es crear oportunidades para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de destrezas por medio de la construcción de conocimiento colaborativa (Ellis, 2003, p. 276).

...an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task. The use of a variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make language teaching more communicative... since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake (Richards, et al. 1986, p. 289, citado por Nunan, 2004, p. 2).

A pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end (Nunan, 2004, p. 4).

### **Análisis e interpretación de los conceptos**

La didáctica de las lenguas extranjeras en general y de la enseñanza del inglés en particular requiere de cambios sustanciales, continuos y prospectivos en el quehacer

pedagógico puesto que a medida que la sociedad evoluciona, las exigencias y demandas son más complejas debido a la complejidad misma del ser humano y sus circunstancias.

En la actualidad, enseñar una segunda lengua implica no solo tener un amplio conocimiento de la lengua extranjera objeto de estudio, sino también desarrollar a través de la praxis cotidiana y sobre todo de la capacitación y la actualización docente los caminos pertinentes y adecuados para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés más humano, más dinámico, más flexible y sobre todo más significativo para el educando.

En este orden de ideas, las tareas entendidas como un enfoque que guía el desarrollo del currículo desde perspectivas y presupuestos psicológicos, sociológicos y lingüísticos, es decir, entendidas como un constructo sistémico-significativo útil para explorar y desarrollar en el educando capacidades, habilidades y destrezas cognitivas y comunicativas en una segunda lengua, se convierten en una herramienta práctica, real y natural donde el educando entiende el mundo que lo rodea dentro y fuera del salón de clase.

Por otra parte, el enfoque por tareas en la enseñanza de las lenguas extranjeras, se sustenta en los diferentes aportes realizados por los grandes pensadores, los cuales confluyen en catalogar a las “tareas” como elemento esencial de planeación en la enseñanza de una segunda lengua.

Desde la praxis cotidiana, las tareas tienen que ver con la realización de determinadas acciones y actividades por parte del individuo, las cuales son llevadas a cabo con unos fines y unos objetivos predeterminados, ya sea de manera voluntaria o imperativa en un contexto social determinado. Las tareas permiten al ser humano no solo entender su realidad circundante, sino también la interacción constante con las demás personas.

En este orden, las tareas se conciben como “respuesta” a una necesidad en una determinada situación comunicativa llevada a cabo en el entorno social, es decir, en la familia, en el salón de clase y en todo contexto donde el educando se relacione. Sus formas de respuesta a determinada necesidad pueden ser a través de formas lingüísticas y no lingüísticas donde el objetivo es la comunicación con su interlocutor. Por esta razón, se podría afirmar que la variedad de tareas

permiten lograr en el educando un proceso comunicativo significativo y eficaz donde el dinamismo y la creatividad juegan un papel de trascendental importancia.

El diseño y preparación de una tarea es un proceso planeado de manera sistemática y coherente a la realidad e intereses del educando, es un esfuerzo constante y continuo cuyos resultados se logran también de manera paulatina. Para tal fin, se tiene en cuenta los contenidos, los procedimientos y los planes de trabajo que permitan desarrollar en el estudiante su competencia comunicativa en las diferentes situaciones de la vida real.

Las tareas son un medio pedagógico que fortalece el quehacer docente en la enseñanza de una segunda lengua, es un proceso lógico y coherente que se construye de acuerdo a la realidad y evolución del educando, es ante todo un pacto consensuado entre educador y educando con miras a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

Las ideas expuestas anteriormente, permiten afirmar y ratificar que desde la sociolingüística, la psicolingüística y desde cualquier ciencia que tenga que ver con el ser humano y su evolución, cada contexto social es diferente en lo concerniente a su cultura, ideología e idiosincrasia, al igual que en la forma de interactuar. De igual manera, cada salón de clase es un microcosmos totalmente diferente debido a que cada estudiante es un mundo diverso. Por esta razón, algunos autores coinciden en dividir las tareas desarrolladas en el aula, en dos tipos:

- Las tareas de comunicación
- Las tareas de apoyo lingüístico

Las tareas de “*comunicación*” tienen en cuenta el significado, es decir, se centran más que todo en lo que se expresa, en lo que se quiere decir, más que en la forma lingüística de cómo hacerlo. El centro de atención es el educando en el proceso comunicativo, hay una finalidad o un propósito decidido cual es la interacción e interlocución, ya sea de manera oral o escrita, lo cual genera procesos de comunicación oral o escrita en torno a la realidad.

Cuando las tareas en lengua extranjera se desarrollan en el salón de clase tienen un objetivo predeterminado de aprendizaje del lenguaje, así como una estructura y secuenciación de trabajo en el aula tendiente a facilitar el aprendizaje. En este orden de ideas, las tareas se deben evaluar desde el campo comunicativo y como instrumento de aprendizaje.

Las "tareas de apoyo lingüístico", se centran en los aspectos formales de la lengua y en los aspectos lingüísticos. Actúan como soporte de las tareas de comunicación, capacitando a los alumnos desde el punto de vista lingüístico para la realización de las tareas de comunicación que han sido establecidas como eje de la unidad didáctica (Breen, 1987<sup>a</sup>; Candlin, 1987; Nunan, 1989; Estaire 1990 y 1996; Zanón, 1990; Estaire y Zanón, 1990 y 1994, citado por Estaire 2007).

Las tareas de apoyo lingüístico poseen también un objetivo de aprendizaje concreto, un procedimiento de trabajo claro que facilita el aprendizaje y un producto de aprendizaje concreto.

En una unidad didáctica las dos clases de tareas, las tareas de comunicación y las de apoyo lingüístico, se entretajan cuidadosamente para formar una secuencia o trama de tareas que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final. Esta tarea final marcará la culminación comunicativa de la unidad (Etaire, 2007, p. 3-4).

- **La era del Post-método**

Se ha constatado que nunca hubo y probablemente nunca habrá un método para todo, y el enfoque en los últimos años ha estado en el desarrollo de las tareas y las actividades que estén en consonancia con lo que sabemos acerca de la adquisición del Segundo idioma en el aula, y que también son de acuerdo con la dinámica de la propia aula (Nunan, 1991, p.228, citado por Brown, 2002, p. 10-11).

La enseñanza de las lenguas extranjeras en la contemporaneidad evoluciona paralelamente a las distintas teorías del aprendizaje las cuales están encaminadas al descubrimiento y desarrollo de nuevas perspectivas metodológicas desde la lingüística, la psicolingüística al igual que desde otras áreas del conocimiento.

En este sentido, la enseñanza de una segunda lengua tiene una relación estrecha y significativa con el contexto histórico, sociocultural y sociolingüístico donde juega un papel preponderante las objetividades y las subjetividades tanto de educandos como de educadores, ello es, sus formas de ver el mundo, sus sueños, sus ilusiones, sus perspectivas y proyecciones.

Por consiguiente, los métodos propuestos en la enseñanza de una segunda lengua a través de la historia han propendido por el afianzamiento de capacidades cognitivas y comunicativas en el educando pero no han sido lo suficientemente efectivas porque se han diseñado en contextos que distan mucho de la realidad donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En sí, dichos métodos no son la expresión de una realidad socio-contextual e ideológica del educador y del educando, sino más bien la generalización de unos principios y unos procedimientos enmarcados en unos intereses y unas expectativas específicas.

En este orden de ideas, los métodos propuestos se podrían considerar como opciones metodológicas interesantes pero limitadas puesto que no están en consonancia con las diferentes etapas del desarrollo del ser humano y los acontecimientos que se suscitan en el contexto social y sobre todo en el salón de clase donde confluyen toda una serie de lógicas que en definitiva defieren y distan mucho entre los educandos.

Por lo tanto, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras se debe enfocar desde una perspectiva más amplia, dialógica y flexible cuyo ideal sea la exploración de las capacidades intrínsecas del educando para lograr un aprendizaje significativo y duradero.

En este sentido, el post-método propuesto por (Kumaravadivelu, 2003, citado por Muñoz 2010), se convierte en una opción pedagógica innovadora puesto que parte del mundo y la cosmovisión del educando como agente activo del proceso de enseñanza-aprendizaje y del educador como el facilitador de dicho proceso. El autor en mención, propone los principios de particularidad, practicalidad y posibilidad.

La particularidad, está asociada a factores característicos del individuo, ello es su realidad, sus capacidades y sus complejidades. En este aspecto, el educador debe tener en cuenta que,

donde, cuando y a quien enseña. La practicalidad tiene que ver con la aplicabilidad de una determinada técnica en un determinado contexto o situación real para que surta los mejores efectos y resultados.

El principio de posibilidad tiene que ver con la pertinencia de una técnica de enseñanza en el ambiente social, cultural y político.

Las ideas expuestas anteriormente, permiten afirmar que el aprendizaje de una segunda lengua es viable cuando:

- El docente hace una radiografía profunda de sus estudiantes, es decir su personalidad, formas y medios de acceder al conocimiento, sus limitaciones y potencialidades. Este proceso de reconocimiento del estudiante permite al educador entender las diferencias que existen dentro del aula como también diseñar estrategias y técnicas adecuadas para promover un aprendizaje más significativo y sobre todo más exitoso.
- Hay relación y coherencia entre las actividades pedagógicas llevadas a cabo en la clase, la praxis, el proceso de evaluación y los objetivos y metas propuestos para cada curso.
- El educando considera la gramática un medio trascendental para lograr la comunicación y no la simple acumulación de conocimientos teóricos.
- Los materiales y actividades de enseñanza se diseñan de acuerdo a la realidad, contexto y características del educando.
- Se promueve en el estudiante un aprendizaje de autocontrol conducente a su eficiencia y autonomía.
- Se fomenta el sentido de responsabilidad y pertenencia por el aprendizaje para que el educando no se sienta forzado sino más bien que reflexione sobre este proceso.

- Se hace énfasis en el desarrollo de la habilidad comunicativa en el idioma objeto de estudio, lo cual implique el trabajo en grupo y el afianzamiento de relaciones dialógicas que conlleven a la interacción constante para aprender a convivir desde la diferencia.
- Se fortalece las cuatro habilidades en lengua extranjera: escuchar, hablar, leer y escribir a través de diferentes actividades que resulten atractivas e interesantes para el educando, lo cual permita en definitiva el desarrollo de la competencia comunicativa.
- La evaluación se concibe como un proceso continuo, formativo, auténtico y congruente con los objetivos curriculares (Muñoz, 2010, p. 79-80).

Con base en las ideas anteriormente expuestas, se puede afirmar que el post-método como una opción dinámica, flexible e interactiva y sobre todo basada en los acontecimientos reales del aula de clase concibe el aprendizaje de una L2 como un proceso amplio e integral que permite al educador teorizar a través de la investigación su quehacer pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua; pues el aprendizaje se considera un proceso inacabado, complejo y cambiante.

Desde la filosofía del post-método, un enfoque se renueva constantemente toda vez que el docente asuma una actitud de cambio y transformación porque cada contexto, cada instante y cada experiencia del educando varía notoriamente a cada momento; es decir, que no todos los días el educando está en las mismas condiciones para aprender y quizá los educadores en una gran mayoría no son conscientes de ello. Por esta razón, “los mejores profesores son capaces de asumir riesgos calculados en el salón de clase: a medida que se descubre nuevas necesidades en el educando, innovadoras técnicas pedagógicas se debe intentar” (Brown 2002, p. 11).

Según lo expresado por el autor, el aprendizaje de una segunda lengua debe estar orientado y relacionado con el contexto socio-cultural del educando, lo cual le permita explorar su realidad para luego darle sentido lógico y coherente al conocimiento que va adquiriendo de manera paulatina. En este sentido, los métodos de enseñanza conjugados con las actividades, estrategias e iniciativas propuestos por el docente deben corresponder a las necesidades que los estudiantes

tienen día tras día; pues cada generación evoluciona paralelamente al desarrollo y evolución de la ciencia, la tecnología y todo lo concerniente a la realidad social. En este aspecto,

Se trata de asumir que la enseñanza y el aprendizaje de un idioma van más allá de la enseñanza y el aprendizaje de ese idioma. Está más bien relacionado con la creación de formas culturales y un conocimiento que sea interesante y que le agregue sentido a las experiencias de los docentes y los aprendices (Kumaravadivelu, 2006, p. 70).

Según lo expresado por el autor, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera debe convertirse en una experiencia transformadora tanto para el docente como para el educando en lo que respecta a su ideario y formas de ver el mundo; pues a través del aprendizaje de una segunda lengua el ser humano crece intelectual y socialmente y sobre todo enriquece su visión del mundo y la valoración de las demás culturas, lo cual lo cataloga como un ser eminentemente humano y social.

Finalmente, la evaluación en el post-método se considera una actividad constante y continua a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir una “evaluación formativa” (Brown, 2002), la cual está basada en el desempeño del educando donde se tiene en cuenta su progreso y evolución en las cuatro habilidades comunicativas. Por otra parte, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en el aula de clase es bastante significativo; pues el aprendizaje de una segunda lengua debe crear lazos afectivos entre docente-educando con el fin de lograr los objetivos y las metas propuestas en dicho proceso. En síntesis, cada clase es una oportunidad para aprender y para hacer cosas nuevas.

## **7. DISEÑO METODOLÓGICO**

El presente trabajo de investigación está enmarcado en el enfoque cualitativo por cuanto se trata de analizar y establecer aspectos relevantes que tienen que ver con la pertinencia de la metodología de la enseñanza del inglés utilizada por los docentes de la Institución Educativa Chachagüí con referencia al Programa Nacional de Bilingüismo, para ello, se parte de una concepción clara sobre investigación cualitativa que permite conocer y entender la realidad desde una posición y una actitud abierta donde no haya espacio para ningún tipo de juicios, sino más bien, para la interacción con los actores sociales (personal administrativo, docentes de inglés, estudiantes, etc), en torno al tema de investigación. En este orden de ideas, (Bruyn, citado por Paredes, 1998), afirma: “El investigador cualitativo ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobreentendido. Todo es un tema de investigación” (p. 118).

En este sentido, la investigación cualitativa, concebida como un proceso amplio y complejo, cuan complejo y difícil es el ser humano, en su actuar, forma de pensar y ver el mundo, permite puntos de encuentro y equilibrio en las diferentes dimensiones del desarrollo humano, para entender el cosmos y sus circunstancias, al hombre y sus subjetividades a través del dialogo, de la respuesta a los interrogantes, de la incertidumbre, de la solución a los problemas con el único propósito de tener mejores posibilidades y formas de vida en el devenir de los días.

### **7.1 Tipo de investigación: Etnográfico**

El estudio se realiza partiendo de un proceso de observación profundo en el aula de clase, en el cual se analiza, la realidad y vivencias cotidianas en torno a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, es decir, la pertinencia de la metodología de la enseñanza del inglés utilizada por los docentes con referencia al Programa Nacional de Bilingüismo, ello es, las expectativas, metas y objetivos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, plasmadas en el PNB, el logro de los estándares en la enseñanza del inglés y el PEI de la Institución Educativa Chachagüí, siendo importante señalar que la etnografía contribuye en esta investigación a comprender y analizar en profundidad las acciones humanas tanto de los educadores como de los educandos en

el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, a reconocer su cultura desde las dimensiones: biológica, axiológica, social, histórica y somática que definen las acciones de los educandos en el proceso de aprendizaje de este idioma y desde la perspectiva profesional de la pedagogía por parte de los educadores; reflexionando y dando significación textual y contextual, desarrollando conceptos que conlleven a entender y desempeñar de manera eficiente el que hacer pedagógico en el aula de clase y sobre todo, haciendo comprensiones de la fundamentación de la metodología de la enseñanza del inglés por parte de los docentes de esta área.

La etnografía como método de investigación permite hacer una lectura profunda sobre la realidad socio-cultural y las formas de vida de un grupo o de una unidad social en un contexto determinado. Spradley (1980), citado por Rodríguez, Gil & García (1996) “clasifica la etnografía en un continuo que va desde la macro etnografía, cuya unidad de análisis es la sociedad compleja, hasta la microetnografía, interesada por una situación social dada”.(p. 44–45)

## **7.2 Técnicas e instrumentos de investigación**

### **7.2.1 Observación**

La observación es un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio. Como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión que nos preocupa (Rodríguez et al, 1996, p.151).

Según lo expresado por el autor, la observación, es ante todo un instrumento de investigación, a través del cual, el investigador entra en contacto con la realidad donde emerge una situación problemática, confronta sus formas de ver, sentir y pensar un hecho o suceso en un contexto social determinado con la realidad expresada en las subjetividades del objeto de investigación, para de esta manera, medir sus características o particularidades.

En investigación cualitativa hay diferentes tipos de observación como técnicas para recoger información, entre estas se puede destacar: la observación no estructurada, la observación

etnográfica, la auto-observación u observación pedagógica, la observación participante, entre otras (Paredes, 1998, p. 131).

En este sentido, el objetivo primordial de toda observación entendido como un proceso sistemático es obtener información sobre un tema en particular. Para esto, es necesario, tener una idea clara, de lo que se va a observar.

La selección de este instrumento se hace teniendo en cuenta la significancia que representa el encuentro y el contacto con la realidad donde emerge el problema de investigación, es decir, los participantes o investigados y sus subjetividades; ello es, sus pensamientos, sus sentimientos, sus emociones, sus problemas y sus causas y sus expectativas en torno al proceso de enseñanza del inglés y el contexto social donde este proceso se lleva a cabo.

En cuanto a la observación como proceso contextualizado, Wittrock (1989), afirma que hay diversos tipos de contexto que se enmarcan en los entornos locales por ejemplo el contexto histórico, el contexto cultural, entre otros, los cuales deben ser analizados y estudiados cuidadosamente a la hora de aplicar un instrumento de investigación puesto que dichos contextos no son observables sino explorables en la medida de las circunstancias.

En lo concerniente al procedimiento para llevar a cabo el proceso de observación de clase, en primera instancia se habló con el rector, los docentes de inglés y los estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo de educación básica secundaria y media de la Institución Educativa Chachagüí, para que se permita llevar a cabo el proceso de observación. Durante dicho proceso, se habló con los docentes de inglés y con los estudiantes para que se nos permita la ubicación en lugares estratégicos del aula durante el desarrollo de la clase de inglés, esto con el fin de obtener información y comprender el comportamiento de los estudiantes de manera real y natural.

Seguidamente, se programó varias sesiones de observación de clase en un periodo de tiempo de dos meses, donde se analizó el ambiente de clase y la manera como se desarrolla la praxis pedagógica, es decir, la metodología empleada por el docente. A medida que el proceso de observación se desarrolló se participó ligeramente con el fin de detallar las reacciones y

comportamientos de los estudiantes. Las observaciones se registraron en el diario de campo desde la primera sesión de trabajo.

### **7.2.2 Diario de campo**

Según Mejía & Sandoval (2003) el diario de campo consiste en registrar en una libreta especialmente dedicada para ello, todos aquellos acontecimientos que acompañaron al contexto de la observación. Este instrumento quizá es el más antiguo y se retoma directamente de la tradición antropológica. El diario de campo permite aclarar situaciones y sentimientos que rodean a la observación y puede ser trabajado para la elaboración del registro ampliado. Gerson (1979) concibe al diario de campo como un instrumento de recopilación de datos con cierto sentido íntimo recuperado por la misma palabra “diario”, que implica la descripción detallada de acontecimientos y se basa en la observación directa de la realidad, por eso se denomina “de campo (p. 145).

Según lo expuesto por los autores, el diario de campo en investigación permite hacer anotaciones sobre los fenómenos observados de manera detallada e interpretativa para su posterior resignificación e interpretación.

En el presente trabajo de investigación, se optó por el diario de campo, puesto que es una herramienta de apoyo trascendental que permitió registrar de manera clara, real y sistemática los hechos y sucesos acontecidos en el aula de clase. El diario de campo fue una herramienta de trascendental importancia porque permitió hacer un proceso de análisis, interpretación y discusión de la información coherente, sistemático, objetivo y veraz.

### **7.2.3 Entrevista**

La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de *interacción verbal* (Rodríguez et al, 1996, p. 167).

Según las ideas planteadas por el autor, la entrevista es un medio fundamental, porque permite la interacción entre entrevistador y entrevistado con el fin de obtener información relevante sobre el tema de investigación. Esta técnica se puede realizar ya sea personal o telefónicamente.

Según el autor en mención, los tipos de entrevistas que se pueden utilizar en investigación cualitativa son: entrevista estructurada, entrevista no estructurada o en profundidad y entrevista de grupo.

El objetivo de la entrevista, es ante todo, obtener información de otras personas o grupos de personas respecto a un determinado tema, bajo un ambiente adecuado que permita la interacción entre entrevistador y entrevistado de manera natural, lo cual permita adentrarse en el interior de la persona entrevistada, es decir, conocer sus pensamientos, sentimientos y emociones que son de gran utilidad en el desarrollo de la investigación.

La selección de esta técnica, se hizo teniendo en cuenta la importancia que representa para esta investigación el acercamiento a la comunidad educativa (personal administrativo, docentes de inglés, estudiantes, etc.), de la Institución Educativa Chachagüí, puesto que este medio permite hacer sondeos e indagaciones con respecto a la actitud del docente, aspectos metodológicos, recursos de aula, experiencias, prácticas y propuestas llevadas a cabo en el proceso de enseñanza del inglés, y a los estudiantes para conocer sus posiciones sobre dicha metodología y las expectativas en torno al aprendizaje de este idioma.

Para efectos del presente trabajo de investigación, se aplicó la entrevista semi estructurada, la cual permitió un acercamiento a los participantes y explorar sus puntos de vista con base en la temática planteada; lógicamente se preparó un cuestionario tentativo el cual direccionó el buen desarrollo de la entrevista. La entrevista se aplicó al personal administrativo, docentes de inglés, y algunos estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo. Se utilizó la grabadora como dispositivo para almacenar la información recolectada.

### **7.3 Análisis de documentos**

Es ante todo una técnica de investigación a través de la cual el investigador trata de encontrar información necesaria, relevante y pertinente respecto a una idea o tema de investigación, para de esta manera, dar inicio a dicho proceso. Sandoval (2002), afirma: “Los documentos fuente pueden ser de naturaleza diversa: personales, institucionales o grupales, formales o informales” (p. 137). Los documentos se consideran una fuente lo suficientemente confiable y práctica, puesto que son el resultado de una relación dialógica constante entre sujeto y objeto, es decir, entre el ser humano y sus subjetividades y su contexto socio cultural donde habita.

El análisis documental según Sandoval (2002), se desarrolla en cinco etapas así:

- Rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
- Clasificación de los documentos identificados
- Selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación
- Realización de una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en "memos" o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo.
- Realización de una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada.

El proceso de análisis de documentos, se realizó desde el primer momento en que se tuvo una idea clara sobre el tema de investigación, consistente en la pertinencia metodológica de la enseñanza del inglés en la Institución Educativa Chachagüí con referencia al Programa Nacional de Bilingüismo, para lo cual, se hizo la revisión y clasificación de tesis de pregrado, maestría y doctorado de la universidad de Nariño y de instituciones de educación superior tanto nacionales

como internacionales, al igual que ensayos, artículos y textos de diferentes autores tanto en medio físico como a través de internet.

Este proceso permitió profundizar el tema objeto de estudio, a través de la revisión, análisis y comparación de los contextos socio-culturales donde los trabajos de investigación se llevaron a cabo, analizar los objetivos, el marco teórico y las conclusiones o hallazgos para de esta manera establecer relaciones y diferencias respecto a nuestro tema o idea de investigación.

De igual manera, se revisó y analizó algunos documentos de la Institución Educativa Chachagüí, en lo concerniente al pensum académico del área de inglés, el PEI de la Institución Educativa, entre otros, con el fin de analizar aspectos relevantes que tengan que ver con la enseñanza de este idioma y con el tema de investigación objeto de estudio.

#### **7.4 Análisis de la información**

Una vez recolectada toda la información a través del diario de campo como resultado del proceso de observación de clase y la entrevista respectiva, se procedió a hacer el análisis, interpretación y discusión de dicha información; proceso que según Paredes (1998), está encaminado a “descomponer un todo en sus partes constitutivas para su más concienzudo examen; la actividad opuesta y complementaria a esta es la llamada síntesis, que consiste en explorar las relaciones entre las partes estudiadas y proceder a reconstruir la totalidad inicial” (p. 226).

Según las ideas planteadas por el autor, el análisis de la información, implica una organización estructural lógica y coherente de los datos para poder entender el significado y la relación como parte fundamental de toda una estructura.

En este sentido, el análisis de la información tiene una connotación estrecha con el marco teórico que desde el inicio de la investigación se trazó, puesto que permite al investigador tener un dominio sobre el tema objeto de estudio y sobre todo precisar los lineamientos principales

previos a la recolección de información. En este orden de ideas, el proceso investigativo se desarrolló de manera lógica, coherente y objetiva.

## **7.5 Participantes**

Este trabajo de investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Chachagüí, la cual se encuentra ubicada en la zona urbana del Municipio de Chachagüí-Nariño. En el proceso de investigación se contó con la colaboración del personal administrativo, profesores de inglés y estudiantes de los grados: noveno, decimo y undécimo.

La Institución Educativa Chachagüí cuenta con cinco profesores en el área de inglés quienes son Licenciados en los programas de inglés-Francés e Inglés-Español. Los profesores son personas respetuosas, amables, serias, responsables y estuvieron siempre dispuestas a colaborar durante el desarrollo de esta investigación.

Se trabajó con los estudiantes de los grados: noveno, décimo y undécimo de educación básica secundaria y media, los cuales ascienden a un total de 300 estudiantes de ambos sexos, en un promedio de edades entre 14 y 17 años. Se decidió trabajar en estos grados, porque es en ellos donde se pudo notar mayores problemas y dificultades en el proceso de enseñanza del inglés. En lo referente a su nivel socioeconómico y teniendo en cuenta que es un colegio de carácter oficial, estos estudiantes se encuentran en diferentes niveles socio económicos, es decir, provienen de estratos bajos y medios. En cuanto a la participación, se hizo de manera decidida y voluntaria por parte de los colaboradores o sujetos de investigación.

## **7.6. Muestra**

Para lograr el propósito dentro de esta investigación, se decidió escoger los grados: noveno, décimo y undécimo de educación básica secundaria y media, jornada de la mañana de la Institución Educativa Chachagüí. Para tal fin, se seleccionó aleatoriamente una muestra pequeña de estudiantes de los grados escogidos en dicha Institución Educativa por ser estos grados donde se presenta mayores problemas en el aprendizaje del inglés. En este orden de ideas, se tomó la

lista oficial de los grados noveno, décimo y undécimo y se escogió al azar ocho (08) estudiantes a quienes se les aplicó la entrevista.

Por otra parte, el personal administrativo y los profesores de inglés de esta institución educativa desempeñaron un papel de trascendental importancia en este trabajo de investigación ya que el propósito estuvo encaminado a hacer aportes significativos al proceso de enseñanza del inglés en cuanto a la pertinencia metodológica y su relación con la realidad social y cultural del educando.

### **7.7 Lugar de investigación**

Este trabajo de investigación, se llevó a cabo en la Institución Educativa Chachagüí, institución de carácter oficial, en el nivel de secundaria, jornada de la mañana, la cual se encuentra ubicada en el barrio deportivo de este Municipio. Mayores detalles de esta sección se encuentran en el referente contextual.

### **7.8 Procedimiento**

La presente investigación se desarrolló teniendo en cuenta el siguiente procedimiento: primero que todo, se determinó la zona y la institución de educación básica secundaria para realizar este trabajo, se solicitó de manera formal el permiso respectivo al rector de esta institución educativa, de la misma manera a los profesores del área de inglés y a los estudiantes de los grados: noveno, décimo y undécimo; posteriormente, a través de un acuerdo concertado se determinó los días y las fechas específicas para realizar el proceso de observación de clase para de esta manera no tener contratiempos y llevar un orden previo y sistemático en la investigación.

Posteriormente, se visitó cada uno de los salones asignados respetando fechas y horarios y se hizo una ubicación en un lugar estratégico para no distorsionar el trabajo de los estudiantes; en seguida, se procedió a tomar nota en el diario de campo respecto al proceso de observación de clase.

El proceso de observación de clase se llevó a cabo durante un periodo de dos meses con el fin de detectar el grado y los problemas más frecuentes en el proceso de enseñanza del idioma inglés. Durante este proceso, se llevó a cabo además, charlas y conversaciones formales e informales con el personal administrativo (Rector y Coordinador Académico), profesores de inglés y estudiantes de esta institución educativa respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Realizado este proceso, se hizo un análisis exhaustivo de los problemas más frecuentes y el grado donde persistieron las situaciones problemáticas para de esta manera formular el problema de investigación.

Con base en la formulación del problema de investigación se inició el proceso investigativo para lo cual el acompañamiento del asesor asignado fue clave. En este sentido, se trabajó los diferentes capítulos de este trabajo de investigación hasta llegar al punto que tiene que ver con el diseño de la entrevista semiestructurada, la cual se aplicó al personal administrativo, los profesores del área de inglés y los estudiantes de los grados: noveno, décimo y undécimo de la Institución Educativa Chachagüí, con preguntas abiertas y sobre todo relacionadas con la metodología empleada por los docentes en la enseñanza de este idioma y los puntos de vista de los estudiantes frente al aprendizaje de esta lengua.

Al término de este trabajo y con la recolección suficiente de la información producto del proceso de observación y la entrevista se procedió a hacer su respectivo análisis, interpretación, discusión y triangulación tal como se especifica en el acápite sobre análisis de información. De igual manera, se agradeció de manera formal a las personas que intervinieron y colaboraron en la ejecución de cada una de las observaciones y en todas las etapas llevadas a cabo en este importante trabajo.

## **7.9 Recolección de datos**

La recolección de datos para llevar a cabo esta investigación se hizo con los siguientes instrumentos de medición:

- Observaciones directas
- Entrevista semiestructurada
- Análisis de documentos
- Diario de campo el cual se llevó obligatoriamente durante todo el proceso de observación e investigación en la institución educativa Chachagüí.

## **8. CRITERIOS DE VALIDACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**

### **8.1 Triangulación**

La triangulación es una de las técnicas más empleadas en investigación cualitativa puesto que permite lograr mayor credibilidad y validez en los hallazgos. Los procesos de triangulación según Flick (2004), citado por Insunza (2011), “son entendidos como la combinación de grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al asumir el estudio de un fenómeno” (p. 28).

La extensión del concepto triangulación a las ciencias sociales implica, en consecuencia, que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales. El prefijo "tri" de triangulación no hace referencia literalmente a la utilización de tres tipos de medida (Oppermann, 2000), sino a la pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación.

Oppermann (2000), considera que son Webb, Campbell, Schwartz y Sechrest (1966) los primeros en introducir el término triangulación en la investigación social. Estos autores señalan que los científicos sociales han tomado prestado este término para describir cómo la utilización de distintos enfoques en una investigación permite al observador centrarse en las respuestas o información buscada (Rodríguez, 2005)

En la presente investigación se aplicó la técnica de triangulación con el fin de lograr la credibilidad requerida; en este sentido, se hizo el análisis, la interpretación y la discusión de la información conjuntamente con la triangulación donde se tuvo en cuenta el proceso de observación de clase, las voces de los sujetos de investigación, los aportes teóricos y el punto de vista del investigador en lo concerniente al tema objeto de estudio.

### **8.2 Fiabilidad o confiabilidad**

Se refiere a que los resultados de la investigación se definan por la perspectiva de un reconocimiento de medición que va a producir la misma respuesta: en otros términos, se refiere al

grado de que el resultado de la investigación es independiente de las circunstancias accidentales de la investigación. La fiabilidad o confiabilidad debe orientarse al nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores y jueces. La fiabilidad o confiabilidad designa la capacidad de obtener los mismos resultados en diferentes situaciones (Rodríguez, et al., 1996)

Es de destacar, que la fiabilidad o confiabilidad no se refiere directamente a los datos, sino a las técnicas o instrumentos de medida y observación, el grado en que las representan son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación.

Aun cuando se puede considerar que es difícil conseguir la fiabilidad en los diseños cualitativos, ya sea por el carácter de los datos o por la complejidad de comprender el significado de la acción para los actores, dicha confiabilidad se puede aumentar a partir de la transferencia del estatus del investigador, la selección de informantes representativos, delimitar la situación y condiciones sociales en que se da el estudio, y el adecuado método de recolección y análisis de datos.

## **9. ASPECTOS ÉTICOS**

### **9.1 Permiso**

Para la realización de este trabajo de investigación se solicitó anticipadamente el respectivo permiso y la autorización a las directivas de la Institución Educativa Chachagüí, profesores de inglés y estudiantes, para ello se ofició formalmente a las personas mencionadas anteriormente.

### **9.2. Participación voluntaria**

En primera instancia, los participantes fueron informados acerca de los propósitos y las actividades que se llevaron a cabo en la investigación; de igual manera, se les informó que su participación era voluntaria. Si en algún momento hubiesen decidido retirarse del proceso investigativo lo podían hacer sin ningún problema para que esto no produzca ningún efecto negativo en los participantes.

### **9.3. Protección integral**

El presente trabajo de investigación realizado en los grados noveno, décimo y undécimo de educación básica secundaria y media de la Institución Educativa Chachagüí, ubicada en la zona urbana de este municipio, no causó ningún daño físico, o mental a los participantes en este proceso.

### **9.4. Confidencialidad**

No se comprometió con nombres propios a los participantes. Se garantizó confidencialidad de los datos suministrados por los sujetos investigados.

## **9.5. Reconocimiento**

En agradecimiento a la Institución Educativa Chachagüí por permitir realizar este trabajo de investigación, se socializará en el año escolar 2015 los resultados y hallazgos del análisis y conclusiones de este trabajo.

## **9.6. Criterios alternativos**

Durante el proceso de investigación, el investigador demostró y actuó bajo los lineamientos de los principios éticos y morales como el respeto, la responsabilidad, la seriedad, la honestidad y la transparencia, lo cual garantizó su normal desarrollo en todo el proceso investigativo.

El procedimiento de recogida de datos y las técnicas de análisis de datos se hizo de forma coherente y sistemática.

La conducción de la entrevista, el diseño de instrumentos y la selección de los participantes se hizo de manera seria y responsable para alcanzar la credibilidad en las conclusiones.

Se garantiza coherencia con el conocimiento previo, es decir, que su fundamentación teórica es el resultado del estado del arte representado en los diferentes trabajos e investigaciones realizados en el área objeto de estudio y de los grandes y significativos aportes del investigador, asesor y de los participantes investigados.

Los resultados del presente trabajo de investigación están a disposición de los docentes de la Institución Educativa Chachagüí, con miras a mejorar su quehacer pedagógico.

La narración de los acontecimientos, la veracidad de los datos al igual que las evidencias que soportan este trabajo de investigación son el resultado de un proceso sistemático que garantiza su calidad a la comunidad científica y a la sociedad en general. (Rodríguez et al, 1996, p. 277 – 290).

## **10. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Se recurre a la entrevista semiestructurada, para reconocer las opiniones que tienen los estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º de básica secundaria en la Institución Educativa Chachagüí, los docentes de inglés y el personal administrativo en relación con la enseñanza del inglés, la metodología utilizada por los docentes, la implicancia de los estándares en este proceso, la pertinencia del Programa Nacional de Bilingüismo con la realidad y el ideario del educando y los problemas y dificultades que afectan el proceso de aprendizaje de esta lengua.

Con la información suministrada, se realiza la discusión profunda y pertinente a partir de las vivencias propias del aula y de la experiencia docente para configurar un aporte conceptual y crítico que nace en el seno de la realidad educativa soportado en el saber científico de la educación, la lingüística y las ciencias que tienen que ver con la enseñanza de una segunda lengua.

Los testimonios de estudiantes, docentes de inglés y el personal administrativo se los organiza y analiza en primera instancia por medio de tablas que contienen la siguiente información cualitativa: categoría, subcategoría y un testimonio relevante que recoge los aportes de los sujetos de investigación.

Las categorías y subcategorías se generan con base en la información que surge de la entrevista semiestructurada aplicada a los sujetos de investigación y del proceso de observación realizado; lo cual, facilita el análisis e interpretación de los datos obtenidos y a la vez permiten reconocer las percepciones que los estudiantes, docentes de inglés y el personal administrativo tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua en el contexto académico; así como también, su actitud y predisposición que en definitiva coadyuva al logro de los objetivos propuestos en la presente investigación.

Finalmente, es preciso aclarar que el proceso de triangulación se lo realiza paralelamente a la interpretación de los datos obtenidos; pues esto permite al investigador profundizar y dar sentido a la información suministrada por parte de los participantes y sus testimonios, la teoría

formal, el punto de vista del investigador y los diferentes documentos relacionados con el tema objeto de estudio. Desde allí, se reconstruye un sentido y significado a las situaciones generadas en el aula de clase en lo concerniente a la pertinencia metodológica y el Programa Nacional de Bilingüismo en la enseñanza del inglés en la educación básica secundaria.

A continuación se presenta la matriz de categorías que soportan el análisis, interpretación, discusión y triangulación de la información y que se genera con base en el objetivo general y los objetivos específicos; en este orden, se presenta tres secciones correspondientes a los objetivos específicos cada una con su correspondiente conclusión y la última sección relacionada con el objetivo general, las cuales sirven de base para la conclusión final del capítulo “Resultados y discusión de la información”.

| OBJETIVO ESPECIFICO UNO   | CATEGORÍA   | SUBCATEGORÍAS   | TESTIMONIO RELEVANTE   |
|---|---|---|--|
| <p><b>Identificar las características metodológicas de la enseñanza del inglés que se aplica en la Institución Educativa Chachagüí.</b></p> | <p><b>Caracterización de la metodología de la enseñanza del inglés.</b></p> | <p>Metodología ecléctica</p> <p>Énfasis en lectura</p> <p>Uso de historias propias</p> <p>La lúdica en la enseñanza del inglés.</p> | <p><b>DOCENTES DE INGLÉS</b></p> <p>Trato de hacer algo ecléctico donde lo que aplico me funcione a las necesidades que tengo.</p> <p>Se trabaja para cumplirle a las pruebas de estado, lectura, siempre hay que trabajar lectura en mis clases, eh, hago lo posible por desarrollar también las otras habilidades como escritura y comprensión.</p> <p>Me gusta mucho los ejercicios de concentración, de historias propias porque nada como algo que a ti te ha sucedido y te impacto y quieres que el estudiante tenga en cuenta ese punto.</p> <p>Hay varios ejercicios lúdicos en cuanto a la enseñanza del inglés; a mí me gusta por ejemplo, los juegos en inglés, hay bastantes, también por ejemplo las canciones, los dramatizados, los diálogos, los juegos de roles. Esos son interesantes en el sentido de que cada estudiante asume un rol.</p> |





|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|   |   |  | <p>estas pruebas y los resultados han sido muy buenos.</p> <p>A mí en lo particular me gusta hacerlos hablar, me gusta desarrollar la habilidad de speaking y obviamente del listening.</p>   |
| <b>OBJETIVO ESPECIFICO DOS</b>  | <b>CATEGORÍA</b>  | <b>SUBCATEGORÍAS</b>   | <b>TESTIMONIO RELEVANTE</b>   |
| <p><b>Analizar la relación entre los métodos utilizados por los docentes de inglés y aquellos expresos en el PEI de la Institución Educativa Chachagüí.</b></p> | <p><b>Métodos característicos de la Institución Educativa Chachagüí.</b></p> <p><b>Metodología relacionada con el PEI institucional.</b></p> <p><b>Relación entre los métodos utilizados por el docente y los expresos en el PEI institucional.</b></p> | <p>Métodos empleados por el docente de inglés.</p> <p>Métodos explícitos en el PEI institucional.</p> <p>Aplicación de los métodos planteados en el PEI institucional.</p> | <p><b>DOCENTES DE INGLÉS</b></p> <p>Trabajo el método eclético que es el que me permite acudir a varios recursos y estrategias.</p> <p>En mi trabajo conozco lo que aplico.</p> <p>No tengo un método exacto, pero si parto de la posición del estudiante y lo más practico es que comprenda primero la gramática,luego sepa aplicar y en diferentes contextos y creo que nos va a ir mejor creo.</p> <p>Nuestro trabajo pedagógico obedece más que todo al enfoque comunicativo el cual está planteado en el PEI institucional.</p> <p>No se practica un método en particular; sino que últimamente, hemos optado por hacer énfasis en la parte comunicativa y al final de periodo nos reunimos para evaluar los alcances.</p> |
| <b>OBJETIVO ESPECIFICO TRES</b>   | <b>CATEGORÍA</b>  | <b>SUBCATEGORÍAS</b>   | <b>TESTIMONIO RELEVANTE</b>   |
| <p><b>Analizar la pertinencia de los métodos de enseñanza del idioma inglés utilizados por los</b></p>  | <p><b>Pertinencia de los métodos de enseñanza.</b></p>  | <p>Concepción docente sobre la pertinencia.</p>  | <p><b>DOCENTES DE INGLÉS</b></p> <p>Creo pertinente enfatizar mucho en lecturas, en la interpretación, debido a las pruebas Icfes aunque se deba seguir una secuencia en los temas.</p>   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p><b>docentes para el logro de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.</b></p> | <p><b>Caracterización de los estándares en lengua extranjera (inglés).</b></p> | <p><b>Pertinencia de los estándares frente a la realidad socio-cultural del medio.</b></p> | <p>Enseñar algo pertinente, es algo que realmente se necesite, no enseñar por enseñar algo, sino que pues, algo que le sirva al estudiante en su proyección social.</p> <p>Los <i>Estándares de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés</i>, constituyen “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia”. Con ellos, se está diciendo a la comunidad educativa y a los padres de familia, qué es lo que los niños y niñas deben aprender al final de cada grupo de niveles y qué deben ser capaces de hacer con eso que aprendieron, para que puedan desenvolverse de manera efectiva en el mundo estudiantil y laboral.</p> <p>Los estándares propenden por el desarrollo de la competencia comunicativa en el educando; es decir, saber y saber hacer y comunicarse a través del idioma inglés en los diferentes contextos sociales donde se habla esta lengua.</p> <p>Hay algunos estándares que están descontextualizados de la realidad, no hay procesos de actualización y capacitación al docente de inglés. Descontextualización debido a las exigencias de las pruebas de estado. Los estándares han sido copiados de otros contextos. No somos prácticos, los contextos no son iguales.</p> <p>Los estándares como todos sabemos son elevados, pero se debe exigir lo más que se pueda para lograr algo. Nosotros tratamos de tomar dentro de lo que el Ministerio ha proyectado, los estándares que sean factibles para nuestro Municipio, hay otras cosas que es imposible alcanzar.</p> |
|  |  |  |  |

| OBJETIVO GENERAL  | CATEGORÍA   | SUBCATEGORÍAS | TESTIMONIO RELEVANTE  |
|---|---|---------------|---|
| <p><b>Analizar las relaciones de pertinencia entre la metodología de la enseñanza del idioma inglés utilizada por los docentes de la Institución Educativa Chachagüí y el Programa Nacional de Bilingüismo.</b></p> | <p><b>Caracterización del Programa Nacional de Bilingüismo.</b></p> |               | <p>Según el Documento Visión Colombia 2019 se espera que para este año los niños y niñas de los niveles Básico y Medio desarrollen competencias comunicativas en inglés. Dicha meta plantea que los estudiantes de Undécimo Grado alcancen un nivel intermedio de competencia en inglés (Nivel B1, según el <i>Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación</i>), que les permita comunicarse en el idioma, apropiarse de conocimientos y utilizarlos efectivamente en situaciones reales de comunicación.</p> <p>El ideal de tener colombianos capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables ya no es un sueño, es una realidad y sólo se puede llegar a cumplir los propósitos establecidos si se cuenta con maestras y maestros convencidos y capaces de llevar a los niños y niñas a comunicarse en este idioma.</p> <p>En cuanto a la metodología propuesta en el Programa Nacional de Bilingüismo se hace algunas recomendaciones metodológicas que tienen que ver con la enseñanza de lenguas extranjeras así: Metodologías activas e interactivas que tienen en cuenta el factor lúdico, actividades interesantes y significativas centradas en el alumno, actividades que permiten el desarrollo potencial de cada alumno, metodologías que integran lo conocido con lo nuevo, metodologías flexibles, metodologías ricas en contenidos culturales y metodologías que valoran los factores afectivos.</p> <p>En cuanto a métodos en particular se propone el Enfoque comunicativo, Respuesta física total, El Método natural, Aprendizaje basado en tareas y proyectos, Enseñanza enfocada en el</p> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | <p><b>Pertinencia entre la metodología de los profesores y la caracterización del Programa Nacional de Bilingüismo.</b></p> | <p>Conocimiento del Programa Nacional de Bilingüismo.</p> <p>Conocimiento de la metodología propuesta para el Programa Nacional de Bilingüismo.</p> <p>Percepción del docente sobre el Programa Nacional de Bilingüismo.</p> | <p>contenido académico y El Lenguaje integral.</p> <p>El Programa Nacional de Bilingüismo es una iniciativa impulsada por el Ministerio de Educación Nacional para mejorar el aprendizaje del inglés en el educando en la educación básica, secundaria y media.</p> <p>Sé que el Plan Nacional de Bilingüismo desarrolla la competencia comunicativa.</p> <p>Según la capacitación que tuvimos el año pasado algunos de los métodos que se tiene en cuenta en el Programa Nacional de Bilingüismo son el Enfoque comunicativo y el método de Respuesta física total.</p> <p>He investigado que hay muchos métodos de enseñanza a través del tiempo; por ejemplo: ALM, TPR, GT, CLT, CBI, entre otros.</p> <p>El gobierno pinta un lindísimo plan que es la estrategia de bilingüismo pero no es efectiva y objetiva en nuestras instituciones públicas.</p> <p>Para que tengamos resultados debe existir procesos y procesos que se deben evaluar, se deben reestructurar, eh, se debe actualizar al mismo docente, etc.</p> <p>Si queremos mejorar el nivel de inglés, tiene que haber un mayor nivel de exigencia y me parece bien interesante que llegue el momento ya en que no solamente mejore el nivel de inglés de los profesores que somos encargados de inglés sino de todos los docentes.</p> |
|--|---|--|--|

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | Pertinencia entre la metodología del profesor y el Programa Nacional de Bilingüismo. | Según el proceso de observación de clase realizado en la Institución Educativa Chachagüí, se concluye que las clases de los profesores de inglés demuestran que no hay evidencia de pertinencia de la metodología con lo expresado en el Programa Nacional de Bilingüismo. |
|--|--|--|--|

### 10.1 Caracterización de la metodología de enseñanza

En esta sección, el objetivo específico es: “Identificar las características metodológicas de la enseñanza del inglés que se aplica en la Institución Educativa Chachagüí”; en este sentido, surge la categoría “Caracterización de la metodología de la enseñanza del inglés” a través de la cual se pretende conocer las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes de esta área y los medios y herramientas empleados para alcanzar los objetivos y las metas propuestas; es así como surgen las subcategorías: “Metodología ecléctica”, “Énfasis en lectura”, “Uso de historias propias”, “La lúdica en la enseñanza del inglés”, “Percepción estudiantil del desarrollo de las clases”, “Expectativas metodológicas de los estudiantes”, “Escasez de recursos y ayudas educativas” y “Situaciones motivantes que promueven la enseñanza del inglés”, las cuales son el resultado de los datos obtenidos en la entrevista y el proceso de observación realizado.

En este sentido, hablar de metodología de enseñanza de una lengua extranjera, es aludir a los diferentes métodos propuestos por los grandes pensadores a través de la historia, cuyos aportes se convierten en opciones metodológicas de gran relevancia para fortalecer la enseñanza del inglés como segunda lengua; en este orden,

El *método* es un sistema que incluye tres niveles de organización que se relacionan íntimamente: *approach, design and procedure*, y que demuestra la relación entre la teoría, su diseño y la práctica en el salón de clase. Un método puede aparecer después de ejecutar una serie de técnicas de clase que se convierten en un *procedure*”. (Bastidas, 1993, pp. 6-7)

Según las ideas expresadas por el autor, el método es ante todo un proceso lógico, versátil y sistemático producto de la praxis pedagógica cotidiana, cuya realización está en consonancia con los ideales, intereses y expectativas del docente; es decir, se puede generar un método de

enseñanza con base en los supuestos teóricos y la confrontación con el trabajo de aula, o viceversa, lo cual permita sistematizar y teorizar su labor docente. En este sentido, la metodología de enseñanza de una segunda lengua es una herramienta fundamental que fortalece el aprendizaje en el educando; pues permite estructurar y organizar lo que se pretende enseñar; sin embargo, la metodología no garantiza un óptimo aprendizaje de la lengua extranjera objeto de estudio, si antes no se hace una radiografía del contexto social y la realidad del educando; es decir, la metodología de enseñanza se convierte en este caso en opciones que viabilizan y direccionan el aprendizaje siendo la actitud, desempeño y creatividad del docente la clave para lograr los objetivos y metas trazados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta percepción, la actividad pedagógica a través de la puesta en práctica de varias actividades y estrategias de enseñanza apunta al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, lo cual es un requerimiento primordial por parte del Ministerio de Educación Nacional a través del Programa Nacional de Bilingüismo. Al respecto, uno de los docentes afirma categóricamente:

***“...trato de hacer algo ecléctico donde me funcione lo que me responda a las necesidades que tengo”.*** Según el proceso de observación, los docentes de inglés en su mayoría realizan actividades como: diálogos, dramatizaciones, ejercicios prácticos en el tablero de acuerdo al tema explicado, banco de preguntas al iniciar la clase, entre otras.

Otros aportes importantes respecto a la enseñanza del inglés tiene que ver con las exigencias requeridas por el MEN a través de las pruebas de estado; pues según afirmación de algunos docentes: ***“...se trabaja para cumplirle a las pruebas de estado, lectura, siempre hay que trabajar lectura en mis clases, eh, hago lo posible por desarrollar también las otras habilidades como escritura y comprensión”.*** Desde el proceso de observación realizado, se pudo notar el afán del docente por cumplir con la temática o el plan de estudios propuesto para el año lectivo con miras a lograr óptimos resultados en las pruebas “Icfes” que permitan el ingreso a la educación superior del estudiante. En este aspecto, las actividades y estrategias de enseñanza más relevantes son la comprensión lectora, la gramática y los ejercicios prácticos; pues el ideal es lograr que la institución educativa sobre salga a nivel departamental y nacional en este tipo

pruebas ya que la institución educativa a través del PEI institucional (2011) enfatiza: “nuestro perfil de egresado es un joven o una joven que esté capacitado de la mejor manera posible para abordar exitosamente el ingreso universitario y permanecer hasta completar sus estudios”. (p. 30), lo cual corrobora lo planteado anteriormente.

Por otra parte, algunos docentes manifiestan: “...*me gusta mucho los ejercicios de concentración, de historias propias porque nada como algo que a ti te ha sucedido y te impactó y quieres que el estudiante tenga en cuenta ese punto*”, en este aspecto, se observa que algunos docentes realizan actividades para despertar el interés hacia el aprendizaje en el educando; para tal fin, se parte de la realidad, experiencia y anécdotas vividas por el estudiante para recordarlas, revivirlas y tratar de comunicarlas en inglés en el aula de clase. En este orden, surge la subcategoría “La lúdica en la enseñanza del inglés”, la cual está en consonancia con las ideas planteadas anteriormente; es decir, según los docentes de inglés se plantea que,

*“...hay varios ejercicios lúdicos en cuanto a la enseñanza del inglés; a mí me gusta por ejemplo, los juegos en inglés, hay bastantes, también por ejemplo las canciones, los dramatizados, los diálogos, los juegos de roles. Esos son interesantes en el sentido de que cada estudiante asume un rol”*

Al respecto, se observa que los dramatizados, los diálogos y los juegos de roles en el aula de clase son actividades características de los docentes de esta área, los cuales están relacionados con el tema enseñado; en este sentido, se fotocopian y se entregan a los estudiantes; sin embargo, se percibe cierto grado de ansiedad en los aprendices por cuanto deben aprenderde memoria una conversación determinada y salir al frente a repetirla de manera mecánica; no obstante, se nota la ausencia de otras actividades lúdicas como los que plantea el docente; es decir, juegos, canciones, dinámicas, entre otros. Ahora bien, siendo coherentes con lo planteado por los docentes, el ideal es enfocar la enseñanza del inglés en el desarrollo de la competencia comunicativa; pues, “el enfoque comunicativo solo es posible si tenemos en cuenta las características de cada alumno, y del grupo, sus características, intereses y necesidades” (Mendoza, 2003); es decir, generar ambientes de aprendizaje que respondan a la realidad y vivencias del educando con miras al conocimiento y fortalecimiento de su cultura y su entorno local. En este orden, la lúdica juega un papel de trascendental importancia en el proceso educativo; es decir:

La lúdica como experiencia cultural es una dimensión transversal que atraviesa toda la vida, no son prácticas, no son actividades, no es una ciencia, ni una disciplina, ni mucho menos una nueva moda, sino que es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica. Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana (Jiménez, 2001, p. 36).

Según las ideas planteadas por el autor, la lúdica es ante todo un proceso que se expresa a través de las experiencias culturales llevadas a cabo por el ser humano, las cuales denotan las formas de ser, pensar y actuar del individuo en las diferentes dimensiones del desarrollo humano y social; en este orden, la lúdica permite descubrir el potencial intrínseco del educando; pues el aula de clase, es un microcosmos donde convergen diferentes miradas respecto al mundo siendo la lúdica un medio para encontrar puntos de encuentro y equilibrio que viabilicen la comunicación y el aprendizaje en el estudiante.

Consecuente con lo planteado, se procede a escuchar y analizar las voces de los estudiantes respecto a la enseñanza del inglés en esta institución educativa; en este sentido, se afirma:

En la enseñanza de lenguas ha existido la tendencia a creer que se sabe mucho sobre lingüística pero realmente se ha pasado por alto el preocuparse por cómo el alumno aprende. En la actualidad, la tendencia que se viene marcando desde las metodologías humanistas es moverse hacia modelos de enseñanza y aprendizaje más abiertos, donde se le preste más atención al sujeto que aprende (Rivers W. M., 1992, p. 12, citado por Cabrera, 2005, p. 16).

En este punto de la investigación, es necesario destacar la manera como los estudiantes perciben el desarrollo de las clases, para sugerir criterios pedagógicos que al ser aplicados en el aula, permitan despertar el interés en el educando y acerquen a los estudiantes al mundo del conocimiento, y este sea aplicado en la vida social; más aún, si se refiere al empleo del idioma inglés como una herramienta trascendental de que dispone el ser humano para establecer relaciones y procesos comunicativos; según lo planteado, los estudiantes afirman:

***“...Lo que no me gusta de la profesora es lo que más se lleva con ejemplos, ejemplos, talleres y actividades y no nos dice para qué nos va a servir o como lo vamos a tener en el futuro, o si nos enseña a hablar inglés, eso como se hace”.***

Este planteamiento deja notar que las clases desarrolladas por el docente son monótonas por cuanto se centra la atención en una sola habilidad que es la escritura y no se propician espacios para practicar las demás habilidades como son: leer, escuchar y hablar.

En este sentido, los estudiantes dejan entrever su insatisfacción por la metodología empleada por el docente de inglés; pues, las prácticas educativas en esta área del conocimiento; es decir, las técnicas y estrategias de aprendizaje al parecer no son las más apropiadas; en este orden, el docente de inglés para hacer un trabajo más eficiente y productivo debe cumplir con una serie de requerimientos y cualidades que fortalecen su praxis pedagógica. Entre ellos se puede destacar: “el conocimiento de la lengua objeto, el conocimiento de aspectos metodológicos incluyendo la creación de materiales, la evaluación y la utilización de tecnologías nuevas. Además, el profesorado debería estar muy motivado y ser buen comunicador” (Nunan & Lam, 1998, citados por Cenoz et al., 2000, p. 120).

Por otra parte, el educando desea practicar lo aprendido en situaciones reales de comunicación para afianzar su proceso de aprendizaje. En este orden, el conjugar la teoría con la práctica a través de espacios y medios adecuados conlleva al logro de los objetivos propuestos en la praxis pedagógica. Desde esta perspectiva:

El lenguaje es la comunicación, y como docentes debemos desarrollar en nuestros estudiantes la capacidad de comunicarse de manera efectiva en una amplia gama de contextos profesionales y sociales. También tenemos que ayudar a nuestros alumnos a aprender a aprender y seguir aprendiendo (Denise Finney, 2002).

Según lo planteado por el autor, el mundo contemporáneo a través de procesos de gran relevancia como la globalización exige al hombre moderno una preparación óptima en el dominio del inglés para fines netamente comunicativos; pues el aprendizaje de este idioma debe enfocar su atención en el dominio de la habilidad o competencia comunicativa desde el preescolar hasta

el grado once y luego en la educación superior porque la exigencia del MEN a través del PNB apunta al logro de estos objetivos; es decir, lograr la eficiencia comunicativa en inglés; en este orden, “la responsabilidad básica de las instituciones educativas es fomentar el lenguaje y pensamiento y que los conocimientos se adquieren a través del uso de ellos” (Goodman et al., 1987, p. 13-14 citado por MEN, 1999).

En este sentido, aprender una L2 de manera eficiente implica tener la capacidad de desarrollar la capacidad de razonamiento y análisis respecto a una situación o acontecimiento de la vida cotidiana; es decir, el idioma inglés se convierte en una herramienta primordial que viabiliza el conocimiento del mundo exterior representado en las diferentes culturas y contextos sociales donde se habla dicha lengua porque en definitiva “la lengua y la cultura son elementos inseparables” (MEN, 1999).

En consecuencia, la enseñanza de lenguas se puede definir como “aquellas actividades destinadas a que se produzca el aprendizaje de una lengua” (H. Stern, 1983, citado por Domínguez, 2008, p. 6), es decir, un proceso constante y continuo con fines preestablecidos y con resultados visibles.

Por otra parte, se manifiesta: “...*queremos aprender más, queremos hablar y escribir en inglés*”; lo cual permite entender que los estudiantes desean que las clases sean más prácticas; en este sentido, y según lo planteado más arriba, el aprendiz concibe el aprendizaje del inglés no como una repetición de temas a lo largo del año académico, sino un proceso sistemático que le permita desarrollar su potencial y sus capacidades comunicativas en esta segunda lengua a través de las cuatro habilidades comunicativas: leer, escribir, escuchar y hablar en inglés; en este orden, Nunan propone el aprendizaje basado en tareas, las cuales se conciben como “una unidad de trabajo en el aula, que implique a los aprendices en la comprensión, producción o interacción en la L2, mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”. (Nunan, 1989, p. 10)

La enseñanza del inglés a través de tareas implica una gran responsabilidad por parte del docente porque ello implica pensar en un proceso de diseño, desarrollo y evaluación de las tareas

como proceso sistemático, holístico y congruente que permita al educando aprender una segunda lengua con propósitos netamente comunicativos; es decir, que le permita “hacer cosas” (Long, 1985) y defenderse en los contextos sociales donde se habla dicha lengua.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que el aprendizaje de una L2 es ante todo un proceso “individualizado”, lo cual implica reconocer que:

Los estudiantes tienen diferentes necesidades, estilos de aprendizaje e intereses, los profesores tienen diferentes habilidades, estilos e intereses, las estrategias y actividades individualizadas de enseñanza-aprendizaje son aquellas diseñadas para anticipar y responder a esas diferencias y las diferencias individuales observadas son de muchos tipos: se pueden diseñar estrategias y actividades para acomodar estas diferencias a muchas formas diferentes de enseñar (Rodgers, 1989, citado por Cabrera, 2005, p. 16-17).

La enseñanza de una segunda lengua según nuestra experiencia y punto de vista es una de las labores más complicadas debido a la diversidad de mundos, subjetividades y complejidades presentes en el aula de clase; pues cada estudiante tiene unos propósitos y expectativas predeterminados y es quizá allí donde el profesor de inglés debe apuntar a una enseñanza motivadora e integradora a través de técnicas, estrategias y actividades que permitan al educando familiarizarse con la lengua objeto de estudio; es decir,

La implementación exitosa de un programa de lengua puede depender de cuán bien este se adecue a las expectativas, estilos de aprendizaje y los valores de los estudiantes. No es una condición cultural universal por ejemplo, que los estudiantes deban ser verbales y comunicativos en la clase. Las actividades y procedimientos usados en los métodos contemporáneos como el *Counseling Learning*, la *Enseñanza Comunicativa de Lenguas* y el *Silent Way*, toman en cuenta el estilo específico occidental de comportarse en el aula, lo que puede provocar inconformidad en otros contextos (Richards, 1985, p. 14 citado por Cabrera, 2005, p. 17).

A lo largo de la presente investigación y con base en el proceso de observación realizado, se ha enfatizado en el desarrollo de la competencia comunicativa en el proceso de aprendizaje del

inglés; no obstante, el conocimiento profundo de nuestros estudiantes a través de la interacción constante dentro y fuera del aula permite descubrir y conocer las capacidades y habilidades propias del aprendiz; al igual que sus falencias y dificultades para de esta manera, enfocar y direccionar el aprendizaje del inglés en la vida escolar.

Consecuente con lo planteado, algunos estudiantes respecto al tema planteado anteriormente manifiestan: “*...la profesora nos explica bien y si nos da a entender las cosas. Cuando tenemos alguna duda si nos la da a explicar y hasta que entendamos*”; en este sentido se da a entender que algunos profesores son pacientes en el sentido que se busca el logro de los objetivos propuestos en determinado tema de aprendizaje; sin embargo, la enseñanza del inglés va más allá de las buenas explicaciones y de las actitudes pasivas; es decir, el docente de inglés debe mostrar y demostrar todo su “arsenal” (Bastidas, 1993) pedagógico que denote su profesionalismo e idoneidad; pues,

La elevación de la conciencia sobre uno mismo y sobre los demás con relación a los estilos y estrategias de aprendizaje puede constituir un paso positivo en la enseñanza del inglés con Fines Académicos. De esta forma, los estudiantes pueden ver que no hay una única forma de aprender o lograr algo, y que unas formas pueden ser más efectivas que otras. La gran ventaja de esto estriba en que los estudiantes adquieran mayor responsabilidad en su propio aprendizaje, de forma que cuando un breve curso de inglés concluya, ellos puedan continuar el proceso de forma más independiente y con mayor seguridad (Jordan R, 1997, p. 98, citado por Cabrera, 2005, p. 18).

En consecuencia, la variedad de técnicas y estrategias de enseñanza coadyuvan al fortalecimiento del aprendizaje en el educando, creando de esta manera ambientes y espacios propicios de interacción y comunicación.

Otros estudiantes también afirman: “*...pues la verdad me gusta como la profesora enseña, pero los jóvenes como tenemos ciertas cosas, no le prestamos mucha atención*”; lo cual deja entrever que la falta de interés por parte del estudiante es una de las razones que incide notoriamente en el logro de los objetivos propuestos en el proceso de aprendizaje de una L2. Según lo expresado por los estudiantes y teniendo en cuenta el proceso de observación realizado,

los estudiantes acostumbran a recochar mientras el docente explica el tema objeto de estudio, su atención la dedican a otras actividades que nada tienen que ver con la clase, otros hacen uso de sus celulares o tablets, lo cual dificulta considerablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto también se manifiesta: “...*mi profesora de inglés, yo la considero una de las mejores profesoras. Me ha enseñado desde que yo ingrese al colegio. Es una profesora excelente aunque es un poco fría*”; este planteamiento al igual que los de muchos estudiantes coinciden en el sentido que los docentes de inglés de la Institución Educativa Chachagüí trabajan a través de diferentes actividades y estrategias de enseñanza las cuales generan reacciones positivas en ciertos estudiantes y en otros su comportamiento, actitud y reacción es contrario. De todas maneras, los estudiantes en su gran mayoría manifiestan claramente que debe haber un cambio de actitud del docente; pues algunos profesores son reconocidos por sus buenas prácticas pedagógicas pero humanamente son distantes; es decir, que el docente se dedica a impartir su cátedra pero no dispone de tiempo para escuchar a sus alumnos y menos para afianzar sus lazos de amistad. Al respecto, cabe recordar y resaltar que:

El aprendizaje de una lengua extranjera ha de contribuir significativamente al desarrollo personal de los estudiantes, su autodescubrimiento, introspección, autoestima, la potenciación de sus fortalezas y cualidades positivas, y para ello resulta imprescindible partir del autoconocimiento del alumno, seleccionar contenidos que se relacionen con los sentimientos, la experiencia, la memoria, las expectativas y aspiraciones, las creencias, los estilos de aprendizaje, los valores, las necesidades y fantasías de este (Moskowitz, 1978, p. 12, citado por Cabrera, 2005, p. 16).

Por su parte, llamaba la atención sobre este mismo hecho al afirmar que la mayoría de las metodologías de enseñanza de lengua son universalistas, asumiendo que todas las personas aprendemos la lengua básicamente de la misma forma. Sin embargo, tan importante ha sido hablar de los diferentes biotipos, como reconocer que hay diferentes tipos de cerebro y que las personas somos tan diferentes dentro de nuestras cabezas como fuera de ella (Diller, 1978, citado por Cabrera, 2005, p. 16).

Según los planteamientos de los autores, los métodos de enseñanza de una segunda lengua no se pueden homogeneizar ni generalizar; sino más bien, contextualizar y articular a la cosmovisión de un contexto social por el simple hecho de que cada persona, cada región, cada país y cada continente tiene sus maneras particulares de ver, sentir, pensar y soñar el mundo; en este sentido, el reto para los docentes de inglés y de las diferentes áreas del conocimiento es pensar y adaptar la enseñanza a la realidad del educando y su contexto socio-cultural.

Ahora bien, teniendo en cuenta los testimonios de los estudiantes respecto al tema en mención, surge la subcategoría denominada “Expectativas metodológicas de los estudiantes” donde se tiene en cuenta la voz del aprendiz para corroborar lo planteado por los docentes; en este sentido, los estudiantes de los grados 9º, 10º, 11º manifiestan que la enseñanza del inglés debe abrir espacios **“...para aprender a cantar en inglés”**, además afirman: **“...nos gustaría que nos hagan hacer unas dinámicas, hacer unos dramatizados, canciones, recetas, películas, videos y conexión a internet, que nos hagan hablar en inglés, eh, salir al aire libre y ese tipo de cosas así”**.

Según las voces de los estudiantes, el proceso de enseñanza del inglés debe abrir espacio a la lúdica desde una perspectiva dinámica que este en consonancia con las formas de ser, sentir, pensar y soñar del educando; es decir, una metodología activa e interactiva que despierte el interés en el educando hacia un aprendizaje atractivo, significativo y armónico tanto individual como colectivamente.

Consecuente con lo planteado, se puede afirmar que el proceso de enseñanza es ante todo una actividad humana y flexible a las diferentes circunstancias y realidad del educando porque los estudiantes desean **“...que los profesores tengan más paciencia, sean bien explicables para poder entender y tener buena práctica del inglés”**; es decir, entender la forma como se accede al conocimiento de acuerdo a las capacidades propias de cada individuo.

En este orden de ideas, la praxis pedagógica desde una concepción humanística recalca que “la importancia del dialogo y la interacción social son vitales, ya que permiten el desarrollo de la capacidad crítica y la construcción de significado de los hechos” (Kumaravadivelu, 2001, pp.

552-553); es decir, la interacción constante entre docente y estudiante genera lasos afectivos que favorecen el desarrollo de las capacidades mentales y cognoscitivas en el educando para entender e interpretar mejor su realidad. No obstante, el docente debe generar espacios para desarrollar su práctica pedagógica desde visiones diferentes que le permitan entender la realidad que se suscita en el aula de clase, la cual se caracteriza por la heterogeneidad del ser humano y tiene una connotación estrecha con el avance continuo de la ciencia y la tecnología; de ahí que los estudiantes sugieren ***“...que los profesores sean más avanzados, tengan nuevas tecnologías, tengan conceptos más amplios para que nos puedan enseñar más, porque lo que pues arto no nos enseñan, sino cosas nuevas que nos enseñen para nosotros salir hablando bien el inglés”***.

De acuerdo al proceso de observación realizado, los docentes no cuentan con las herramientas necesarias y adecuadas debido a la difícil situación económica que la institución educativa presenta; debido a esto, las prácticas educativas se llevan a cabo con los pocos recursos y materiales de que dispone el docente de inglés. No obstante, los recursos educativos entendidos como “el conjunto de ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico y material que facilitarán el logro de los fines generales de la Educación” (Otero, 2009); propician ambientes idóneos para que el estudiante se convierta en participe de su aprendizaje y se lleve a cabo nuevos saberes; por consiguiente, la labor docente en la actualidad se debe apoyar en la diversidad de recursos y ayudas pedagógicas que la sociedad del conocimiento ofrece a los educadores con miras al logro de los objetivos propuestos en el aula de clase. Sin embargo, Vargas de Avella (2001), citado por Argumero, Gallo & Dueñas (2010) enfatiza que:

No se trata solo del uso de los materiales educativos que es lo que le permite al niño o niña aprender, sino también el desempeño del maestro y de la maestra dentro de ese proceso. De la forma como se involucren ambos, como interactúen ambos, de cómo hagan sociedad en esta empresa educativa, se lograran los resultados previstos (p. 51).

Las ideas expresadas por la autora, dejan entrever la importancia de la interacción constante en el proceso educativo; pues el dialogo se considera una herramienta que trasciende todo tipo de diferencias y barreras para hacer un proceso de enseñanza- aprendizaje continuado; es decir, un proceso de seguimiento en las labores académicas desarrolladas dentro y fuera del aula escolar que permitan un óptimo desempeño del educando.

En cuanto a las actividades extracurriculares, los estudiantes expresaron ***“...que nos guíen en los procesos que haya que desarrollar fuera del colegio como las pruebas “Supérate con el saber”, entre otras”***.

Según charlas realizadas en el proceso de observación de clase, los estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º, tienen el acompañamiento de algunos docentes en la preparación de las pruebas “Supérate con el saber”. Sin embargo, solicitan que el apoyo y acompañamiento en este tipo de actividades académicas y de cualquier índole sea de manera continua y decidida.

Con base en las ideas expuestas, se procede a analizar el tema sobre “Escasez de recursos y ayudas educativas”; en este orden, los recursos y ayudas educativas se definen como “el conjunto de ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico y material que facilitarán el logro de los fines generales de la Educación” (Otero, 2009); en este sentido, los recursos y materiales educativos juegan un papel de trascendental importancia en el desarrollo de la praxis pedagógica puesto que viabilizan el aprendizaje en el educando y a la vez propenden por su formación integral; por consiguiente, la labor docente en la actualidad se debe apoyar en la diversidad de recursos y ayudas pedagógicas que la sociedad del conocimiento ofrece a los educadores con miras al logro de los objetivos propuestos en el aula de clase. Al respecto se manifiesta:

***“...Hay cantidad de materiales pero aquí en la institución o en general en los colegios públicos no es posible contar con los recursos que ayudan a los procesos de aprendizaje. Hay gran dificultad cuando no se cuenta con materiales mínimos tecnológicos, de ahí, que aún no hemos logrado superar el tablero, el marcador, la copiecita, etc., no logramos superar y eso hace que no despierte el suficiente interés en los estudiantes”***.

Según lo planteado, la carencia de materiales tecnológicos influye negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés; más aún, cuando se sabe que la tecnología es un componente fundamental e imprescindible en la educación contemporánea; pues el desarrollo de la ciencia y la tecnología a través de los materiales digitales como la conexión a internet, los computadores, los dispositivos móviles y las redes sociales conjugados con las grandes capacidades del personal profesional son un componente primordial en el proceso de enseñanza-

aprendizaje en el presente siglo. Desde esta óptica y en consonancia con lo planteado por los docentes, se debe tener en cuenta que:

Los materiales digitales se denominan Recursos Educativos Digitales cuando su diseño tiene una intencionalidad educativa, cuando apuntan al logro de un objetivo de aprendizaje y cuando su diseño responde a unas características didácticas apropiadas para el aprendizaje. Están hechos para: informar sobre un tema, ayudar en la adquisición de un conocimiento, reforzar un aprendizaje, remediar una situación desfavorable, favorecer el desarrollo de una determinada competencia y evaluar conocimientos (García, 2010, citado por Zapata, 2012).

Los planteamientos hechos por el autor, enfatizan la importancia de los recursos educativos digitales en el aula de clase puesto que son un medio y una forma rápida de acceder al conocimiento, además facilitan y refuerzan el aprendizaje en el educando de manera vertiginosa; por otra parte y con base en la realidad, los jóvenes en la actualidad se sienten identificados con las diferentes herramientas tecnológicas que día tras día aparecen en el mercado porque no son un lujo sino más bien una necesidad hasta tal punto de convertirse en una forma de vida.

En este orden, el escenario educativo donde se lleva a cabo la enseñanza del inglés como segunda lengua debe propender por la consecución de dichas herramientas tecnológicas para que el aprendizaje de este idioma se refuerce y de esta manera se logre los objetivos y metas propuestos por el MEN. Al respecto se manifiesta con preocupación: ***“...yo veo que un laboratorio de inglés debería implementarse en cada institución educativa si queremos lograr lo que el bilingüismo nos exige”***

En consecuencia, se debe cambiar e innovar las herramientas y formas de trabajo tradicionales por la diferente gama de materiales y ayudas educativas que el mundo moderno ofrece a la humanidad; pues la educación debe cambiar y transformarse en la misma medida que el mundo cambia y evoluciona.

En este orden de ideas, también se manifiesta que ***“...hoy en día, se ha dado de que a los estudiantes no se les puede exigir que tengan un material, un textbook o un texto”*** y se concluye diciendo: ***“a uno le toca pedir únicamente para la copia”***

Los planteamientos hechos por los docentes conjuntamente con el proceso de observación llevado a cabo dejan entrever la difícil situación y las precarias condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, al igual que los ambientes difíciles y complicados que se gestan en el aula cuando no se dispone de los materiales y herramienta de trabajo esenciales; en este orden, cabe resaltar la importancia de los textos guía en el proceso de aprendizaje puesto que este medio permite afianzar y potenciar el trabajo y las capacidades del educando, ello es, su aprendizaje autónomo y “autodirigido”.

Con base en los planteamientos en mención, se concluye que “los textos guía son materiales escritos específicos para apoyar y fomentar el autoaprendizaje” (Tippelt & Amorós, 2000), con miras a que el aprendiz valore su propio nivel de rendimiento. No obstante, los textos guía requieren de una reflexión y un proceso de seguimiento constante por parte del docente para detectar los alcances o deficiencias que se presentan en el educando en torno a su proceso de aprendizaje.

Si se cuenta con los espacios, los materiales y las herramientas adecuadas, el aprendizaje de una L2 se torna más significativo e interesante para el estudiante porque ello le permite entrar en contacto con los contextos donde se habla la lengua objeto de estudio.

Las ideas planteadas hasta el momento, permiten adentrarnos un poco más en la realidad del educando a través de la lectura que los docentes de inglés hacen sobre las expectativas y formas de concebir el aprendizaje por parte de los estudiantes. En este sentido, surge la subcategoría “Situaciones motivantes que promueven la enseñanza del inglés” donde se afirma categóricamente: ***“Los estudiantes si tienen expectativas en el inglés, si les gusta y les interesa el inglés, solo que no se puede hacer unas clases como sueño hacerlas puesto que hay limitaciones y la falta de recursos influyen hartísimo”***

Consecuente con lo planteado, las expectativas e interés del educando, es una de las razones más importantes que impulsa a seguir trabajando incansablemente por mejorar el proceso de enseñanza del inglés. En este sentido, se observa que a los estudiantes en su gran mayoría, si les gusta y quieren aprender este idioma para llevar a cabo sus metas y propósitos personales y

profesionales. Sin embargo, la carencia de medios y recursos tal y como se mencionó anteriormente, limita este proceso y en muchas ocasiones no se cumple con los propósitos y metas establecidas por parte del docente.

No obstante, se recalca que **“...a los estudiantes les gusta mucho trabajar la producción oral: los diálogos, las adivinanzas, entre otras actividades”**; en este sentido, los gustos del educando que se caracterizan por el deseo de trabajar la producción oral (diálogos y adivinanzas) se convierten en una razón de peso que motiva y despierta su interés hacia el conocimiento de la L2; esta actitud permite “favorecer la curiosidad y el interés por las propias habilidades y activar la curiosidad y el interés por el objeto de estudio” (Ramírez, 2004, p. 251, citado por Obando 2013, p. 247); es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje también se debe enfocar desde los acontecimientos y las cosas que son significativas para los estudiantes. Lo anterior, supone asumir una actitud flexible y abierta a las percepciones e imaginarios del educando.

Por otra parte, se manifiesta: **“...a mí en lo particular me gusta hacerlos hablar, me gusta desarrollar la habilidad de speaking y obviamente del listening”**. A propósito, la práctica de habilidades, en particular hablar y escuchar crea ambientes de motivación hacia el aprendizaje del inglés; es decir, que los estudiantes conciben este idioma como una herramienta de comunicación e interacción donde ellos asumen una actitud bastante activa a través del uso de la palabra. Desde esta óptica, el proceso de enseñanza se torna más dinámico y atractivo puesto que:

Se trata de asumir que la enseñanza y el aprendizaje de un idioma van más allá de la enseñanza y el aprendizaje de ese idioma. Está más bien relacionado con la creación de formas culturales y un conocimiento que sea interesante y que le agregue sentido a las experiencias de los docentes y los aprendices (Kumara vadivelu, 2006, p. 70).

En consecuencia, concebir el aprendizaje de una segunda lengua como un proceso cultural implica proyectar al alumno desde el aula de clase al mundo circundante a través de experiencias significativas y de vida que le permitan entender el mundo de la ciencia y el conocimiento como lógicas infinitas y sobre todo perfectibles.

De acuerdo con las ideas expuestas también se afirma: “**...uno de docente si deposita la confianza en el educando, empieza a descubrir talentos escondidos en esos estudiantes que no son propiamente para el inglés, eh, para otras áreas también**”; es decir, brindar confianza a los estudiantes permite un acercamiento y una relación recíproca para explorar los sentimientos, habilidades y destrezas a la vez que se convierte en motivación para que ellos, luego sean capaces de expresar sus ideas y puntos de vista respecto a determinado tema o situación. En este sentido, la creación de espacios de diálogo y fraternidad en el aula de clase, fortalecen los vínculos afectivos que favorecen el aprendizaje en el estudiante; es decir, conllevan a “un proceso de construcción de capacidades cognoscitivas, afectivas y sociales que permite que los alumnos sean reconocidos como personas dotadas de una inteligencia y personalidad en desarrollo” (MEN, 1999, p.13); dicho de otra manera, educar desde el amor es explorar el mundo interior del otro, para entender sus objetividades, subjetividades y complejidades que permitan convivir desde la diversidad y la diferencia.

En este orden, también se afirma: “**...los estudiantes manifiestan querer participar de manera voluntaria en las pruebas “Supérate con el Saber” y los resultados han sido muy buenos**”; pues este tipo de pruebas académicas es bien vista por los estudiantes; es decir que es una razón que motiva a la enseñanza y el aprendizaje del inglés porque se crean ambientes favorables que propician el logro de buenos resultados en dichas pruebas.

Por otra parte, se valora el esfuerzo y dedicación que los estudiantes y docentes hacen tanto en el aula de clase como también fuera de ella; en este sentido, las pruebas “Supérate con el saber” se convierten en todo un desafío porque les permite conocer sus logros y dificultades en el aprendizaje del inglés como justificación y evidencia para seguir trabajando en mejora de este importante proceso.

En consecuencia, procurar una educación con calidad y con sentido de pertinencia, implica asumir un proceso de aprendizaje práctico, activo, dinámico, actualizado y acorde a las necesidades y expectativas del educando y las exigencias de la realidad social; es decir que “el aprendizaje debe conllevar sentido y nueva información: “Learning must be meaningful” (Ausubel, 1968, citado por Bastidas, 1993).

En síntesis, la metodología de enseñanza del inglés utilizada por los docentes de esta área obedece al paradigma tradicional: pues se evidencia la puesta en práctica de actividades y estrategias de enseñanza que tienen relación con el método de gramática y traducción y el método audio-lingual respectivamente y además son el reflejo de su ideario y experiencia de trabajo a lo largo de su vida profesional. Se nota a través del proceso de observación que los recursos empleados por los docentes en su gran mayoría son textos guías, fotocopias, marcador y tablero debido a la limitación de recursos económicos por parte de la institución educativa. Hay ausencia de actividades lúdicas puesto que se tiene que avanzar en la temática y la programación de cada área, lo cual según el proceso de observación causa aburrimiento y antipatía por la clase, algunos de los estudiantes frente a estas metodologías cumplen con sus deberes (talleres, diálogos, entre otros), a otros estudiantes, les da lo mismo hacer o no hacer las actividades, participar o no es indiferente para ellos.

Los docentes de inglés requieren de verdaderos procesos de actualización y capacitación en metodología de enseñanza del inglés como también en el desarrollo de la competencia comunicativa de este idioma para que se pueda cumplir con los requerimientos y las expectativas del PNB; pues la metodología propuesta en este programa es bastante ambiciosa y muy favorable al aprendizaje del inglés en los contextos sociales de nuestro país, solo que es un proceso que implica grandes cambios a nivel estructural y cultural. Al respecto, Cordero Arroyo (2004) plantea que:

La formación permanente del profesorado es una práctica educativa cuya importancia no se cuestiona. El discurso educativo, independientemente de su origen y línea teórica, considera esta práctica educativa como necesaria para el desarrollo y posible mejora escolar en un contexto de constantes cambios políticos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos (p. 104).

La capacitación y actualización de los docentes es una actividad inherente al buen desempeño escolar; pues, los cambios estructurales en la sociedad demandan una educación activa y propositiva que responda a los grandes retos y desafíos de la modernidad. A continuación se presenta la segunda sección correspondiente al segundo objetivo específico de la

presente investigación que tiene que ver con la relación entre los métodos utilizados por los docentes de inglés y aquellos expresos en el PEI institucional:

## **10.2 Metodología relacionada con el PEI institucional**

El presente acápite, parte del segundo objetivo específico: “Analizar la relación entre los métodos utilizados por los docentes de inglés y aquellos expresos en el PEI de la Institución Educativa Chachagüí”; de esta manera, surgen las categorías “Métodos característicos de la Institución Educativa Chachagüí”, “Metodología relacionada con el PEI institucional” y “Relación entre los métodos utilizados por el docente y los expresos en el PEI institucional”, por medio de la cual se busca indagar la relación existente entre la metodología real utilizada por los docentes de inglés en su práctica pedagógica y los métodos de enseñanza planteados en el PEI de la institución educativa objeto de estudio; en este sentido, surgen las siguientes subcategorías: “Métodos empleados por el docente de inglés”, “Métodos explícitos en el PEI institucional” y “Aplicación de los métodos planteados en el PEI institucional”, que se extractan de la entrevista y el proceso de observación realizado en el desarrollo de la presente investigación.

En este sentido y teniendo en cuenta la concepción de método y metodología de enseñanza de segundas lenguas planteada en los párrafos anteriores, se procede a analizar y detallar el tipo de método o métodos propuestos en el PEI de la Institución Educativa Chachagüí, donde se encontró que la enseñanza del inglés gira en torno al enfoque comunicativo, por medio del cual se busca desarrollar la competencia comunicativa en el estudiante basados en las cuatro habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir.

En este orden, el enfoque comunicativo utilizado en la enseñanza del inglés según el documento en mención, obedece a razones de mercados lingüísticos y a razones psicopedagógicas: las primeras resultan obvias: quien no domina varias lenguas es considerado en determinados ámbitos profesionales y sociales como un individuo casi analfabeta, las segundas razones son el resultado de estudios realizados en diversos grupos.

De esta manera, se menciona a continuación los rasgos principales del enfoque comunicativo según este documento así:

La comunicación es su propósito primordial, los contenidos son contextualizados, los interlocutores expresan sus opiniones, intereses, deseos, gustos etc, se enfatiza en el uso de situaciones de comunicación reales, se enfatiza en el uso de materiales auténticos: Libros, periódicos, folletos, se hace énfasis en el uso de la lengua objeto de aprendizaje y en las funciones del lenguaje; más que hablar del uso de la lengua se hace uso de ella, los contenidos y actividades tienen como centro al estudiante, más que la corrección gramatical se hace énfasis en la fluidez y en el uso del idioma, los errores son considerados parte del proceso de aprendizaje (información tomada del PEI de la Institución Educativa Chachagüí, sección diseño curricular de la asignatura de inglés, 2014).

Según el PEI de esta institución educativa, el enfoque comunicativo es la brújula que direcciona el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés; pues su puesta en práctica debe estar en consonancia con los lineamientos requeridos por parte del MEN. Al respecto uno de los docentes manifiesta: ***“...nuestro trabajo pedagógico obedece más que todo al enfoque comunicativo el cual está planteado en el PEI institucional”***; no obstante, las afirmaciones de otros docentes de esta área y las observaciones realizadas permiten apreciar tal y como se manifestó anteriormente que la práctica pedagógica obedece a una mezcla de actividades y estrategias donde unos docentes siguen parámetros del método audio-lingual, otros optan por el método de gramática y traducción y algunos tratan de seguir los lineamientos del enfoque comunicativo. Al respecto se manifiesta decididamente: ***“...trabajo el método ecléctico que es el que me permite acudir a varios recursos y estrategias”***.

Esta afirmación permite constatar que la enseñanza del inglés no está directamente relacionada con el enfoque comunicativo; pues este planteamiento deja entrever la mezcla de actividades que podrían referirse a una metodología ecléctica; sin embargo, lo ecléctico no es la variación de actividades y estrategias de enseñanza. Se debe tener muy claro que el docente que “se inclina por una metodología ecléctica debe ser un constante investigador de las diversas teorías sobre la naturaleza de la lengua y del aprendizaje con el objeto de analizarlas, conciliarlas y confirmar su validez en la práctica” (Bastidas, 1993, p. 202). En este sentido, la metodología ecléctica requiere de un proceso sistemático consistente y una actitud decidida por parte del docente que permita reflexionar y repensar su práctica pedagógica cotidiana.

Ahora bien, volviendo al enfoque comunicativo el cual direcciona la enseñanza del inglés en esta institución educativa, se debe tener en cuenta que el enfoque comunicativo “acoge la concepción del estudio del lenguaje como un medio de interacción. El lenguaje es un sistema de nociones, funciones y estructuras gramaticales que sirven para expresar diferentes significados al nivel del discurso en un contexto social determinado”. (Bastidas, 1993, p. 165); dicho de otra manera, el enfoque comunicativo promueve ambientes donde el ser humano hace uso de la lengua para interactuar y establecer relaciones dialógicas con sentido lógico y coherente de acuerdo a las diferentes situaciones y contextos sociales donde se lleva a cabo el proceso comunicativo.

Según Krashen (1982), citado por Bastidas (1993) los aprendices usan la lengua extranjera desde el momento en que son capaces de entender el significado de los mensajes en la actividad de la comunicación. El secreto radica en usar las claves contextuales que apoyan la aparición de elementos lingüísticos nuevos. Destaca además la importancia de la comprensión de las actividades en la lengua extranjera, es decir prestar atención no solo a elementos lingüísticos sino también al significado de la propia tarea, entendiendo por tarea la actividad cooperativa que debe ser compartida y gracias a ella la elaboración de mensajes en la lengua alcanza un nivel superior (p. 186).

Los planteamientos en mención conciben al educando como el centro de atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés; pues el docente debe generar y propiciar ambientes comunicativos idóneos con temas de interés para los aprendices donde se resalte la importancia de los valores humanos como el saber escuchar y dialogar con el otro. Además, el proceso de enseñanza se considera un proceso sistemático, holístico y congruente, tendiente a lograr y fortalecer la competencia comunicativa en el educando. En este orden de ideas,

La competencia comunicativa de los individuos incluye el conocimiento de las reglas sociolingüísticas que permiten que una declaración sea gramatical, factible, apropiada y aceptable en un contexto determinado. Las funciones o propósitos de una lengua y por lo tanto sus componentes del significado solamente se pueden estudiar cuando los hablantes hacen “uso” de él. La lengua sirve para realizar diferentes funciones o propósitos. Halliday (1978) menciona, por ejemplo, siete funciones básicas de la lengua en el niño: 1)

Instrumental; 2) Regulatoria; 3) Interaccional; 4) Personal; 5) Heurística; 6) Imaginativa y 7) Representacional (Bastidas, 1993, p. 165).

Las ideas expresadas por el autor, conciben la competencia comunicativa como la habilidad desarrollada por el individuo para utilizar correcta, apropiada y eficientemente la lengua objeto de estudio en los diferentes contextos y a través de las diferentes dimensiones del desarrollo humano y social para cumplir con los propósitos comunicativos en las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir.

En este orden y teniendo en cuenta la concepción clara sobre competencia comunicativa, se puede concluir que el enfoque comunicativo concibe la gramática como un componente importante en el aprendizaje de una lengua pero su énfasis se concentra en el componente semántico (Bastidas, 1993)

Consecuente con lo planteado y haciendo alusión a los métodos de enseñanza utilizados por los docentes de inglés, se considera relevante seguir analizando e interpretando sus voces no con el hecho de hacer juicios temerarios, sino más bien con el propósito de conocer y relacionar su práctica pedagógica con cierto método de enseñanza de los propuestos por los grandes pensadores. Al respecto se afirma: ***“...en mi trabajo conozco lo que aplico”***; dicha afirmación deja entrever un trabajo de aula que está en consonancia con el ideario y experiencia del docente; es decir, no se plasma de manera sistemática y coherente un método en particular. Al respecto, también se manifiesta ***“...no tengo un método exacto, pero si parto de la posición del estudiante y lo más práctico es que comprenda primero la gramática, luego sepa aplicar y en diferentes contextos y creo que nos va a ir mejor creo”***.

En consecuencia, los planteamientos hechos por los docentes de inglés responden a una práctica pedagógica que como se mencionó anteriormente está en consonancia con el método audio-lingual y el método de gramática y traducción, lo cual se corrobora además con el proceso de observación realizado. En este sentido, se confirma lo expresado al confirmar que ***“...no se practica un método en particular; sino que últimamente, hemos optado por hacer énfasis en la parte comunicativa y al final de periodo nos reunimos para evaluar los alcances”***.

Según lo expuesto anteriormente, en el método audio-lingual “el lenguaje es fundamentalmente oral y en consecuencia su estudio debe partir del análisis fonológico de los elementos o sonidos del habla, luego se enfatiza en la parte escrita”. (Bastidas, 1993, p. 63). En este sentido, el método audio-lingual se basa en la teoría conductista donde a través de una serie de estímulos se espera la respuesta del individuo. En este método, la repetición mecánica y la memoria son elementos fundamentales para que el estudiante pueda ejercitar una serie de sonidos, palabras y oraciones con base en estructuras gramaticales aprendidas de forma inconsciente hasta convertirse en hábitos que permitan al ser humano comunicarse con los demás; pues el acompañamiento del docente está encaminado a lograr la producción del educando hasta convertirse en hábito.

Después de hacer el proceso de análisis, interpretación y discusión de la información presentada en esta sección, se concluye que el método de enseñanza del idioma inglés expreso en el PEI de la Institución Educativa Chachagüí es el enfoque comunicativo; sin embargo, la labor docente desarrollada en esta institución educativa tiene una connotación bastante estrecha con el método audio-lingual y el método de gramática y traducción; pues de una u otra forma, se nota la dualidad estímulo-respuesta en las diferentes actividades y estrategias de enseñanza las cuales están encaminadas al uso del inglés con fines comunicativos y la traducción de textos es una estrategia que se aplica para que el estudiante entienda y comprenda las diferentes situaciones comunicativas que se llevan a cabo a través de esta importante lengua; no obstante y pese a las difíciles condiciones económicas de esta institución educativa, es meritorio resaltar el loable trabajo que los docentes vienen desempeñando en aras de lograr los objetivos y metas propuestos por el MEN en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua. En la siguiente sección se analiza la pertinencia de los métodos de enseñanza del idioma inglés utilizados por los docentes para el logro de los estándares propuestos por parte del Ministerio de Educación Nacional:

### **10.3 Pertinencia de los métodos de enseñanza**

En lo concerniente a este tema, el tercer objetivo específico es: “Analizar la pertinencia de los métodos de enseñanza del idioma inglés utilizados por los docentes para el logro de los

estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional”; en este orden, surgen las siguientes categorías: “Pertinencia de los métodos de enseñanza”, “Caracterización de los estándares en lengua extranjera (inglés)” y “Pertinencia de los estándares frente a la realidad socio-cultural del medio”. De esta manera, se busca conocer las particularidades de dichos métodos y su relación con la realidad socio-cultural del educando como parámetros fundamentales para el logro de los objetivos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. En este sentido, surgen las siguientes subcategorías: “Concepción docente sobre la pertinencia” y “Relación entre estándares y la realidad socio-cultural del educando”, las cuales según planteamientos anteriores, surgen del proceso de observación y la entrevista aplicada a los sujetos participantes en esta investigación.

En este orden de ideas, la pertinencia según la Real Academia Española se define como “Perteneiente o correspondiente a algo”; en este sentido, es la cualidad de pertinente. Esta adquiere mayor importancia y significado cuando se la asocia a otros términos, por ejemplo, la pertinencia de una política pública, la pertinencia curricular, entre otros muchos ejemplos. Desde la educación se define la pertinencia como: “un parámetro institucional” (Naishtat, 2003) que guía el proceso educativo desde una visión conjunta, holística y sistemática hacia propósitos y metas definidas; en este orden, se busca la articulación entre lo académico y lo social; es decir:

La pertinencia debe ser analizada desde diferentes perspectivas entre las cuales se considera: los procesos de selección, la promoción de un nuevo proyecto educativo centrado en el aprendizaje, la producción y organización de conocimiento, la nueva concepción de profesiones, la función social de la Universidad, la dimensión nacional, regional e internacional y la evaluación institucional”. (García, 1997)

Según las ideas expuestas por el autor, la pertinencia está encaminada a la sensibilización del ser humano para generar cambios sustanciales desde el entorno local hacia el contexto global.

Por su parte, La CEPAL (1992), asocia el concepto de pertinencia con el de “equidad con el fin de lograr una distribución justa de las oportunidades de educación” y La UNESCO (1995-1996), hace alusión a una pertinencia como “principio hacia la modernización educativa

encaminada a potenciar las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales tanto internas como externas en el contexto, local, regional y mundial”. (Uscategui, et al., 2006).

Los planteamientos expuestos, permiten concebir la pertinencia como la relación lógica y coherente entre el deber ser de la educación respecto a los ideales socio-culturales, económicos y políticos de determinado contexto social.

Una vez entendido el concepto de pertinencia desde la educación, se procede a hacer su respectivo análisis desde la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para ello, se parte de las concepciones de los docentes de esta área quienes manifiestan al respecto: “...*creo pertinente enfatizar mucho en lecturas, en la interpretación, debido a las pruebas Icfes aunque se deba seguir una secuencia en los temas*”, desde esta concepción, la pertinencia se concibe como un instrumento eminentemente técnico hacia la consecución de un propósito o meta predeterminado; lo cual deja entrever la visión limitada de la enseñanza de este idioma.

Por otra parte, se afirma: “*enseñar algo pertinente, es algo que realmente se necesite, no enseñar por enseñar algo, sino que pues, algo que le sirva al estudiante en su proyección social*”; lo cual denota una visión más amplia sobre la pertinencia; no obstante, existe una relación estrecha con los planteamientos antes mencionados; es decir, que desde esta visión la enseñanza del inglés gira en torno a la realidad y expectativas del educando con miras a su realización humana, personal y profesional. En este orden, los diferentes planteamientos de los docentes del área de inglés en cierta parte corresponden al ideal que se busca con respecto a la puesta en práctica de métodos que fortalezcan la enseñanza del inglés como lengua extranjera y de esta manera acercarse paulatinamente al logro de los estándares de competencia en lengua extranjera inglés propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

En este orden de ideas, los *Estándares de Competencia en Lengua Extranjera: Inglés*, según el MEN (2006) constituyen “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia”. (P.3), Con ellos se está diciendo a la comunidad educativa y a los padres de familia, qué es lo que los niños y niñas deben aprender al final de cada grupo de niveles y qué

deben ser capaces de hacer con eso que aprendieron, para que puedan desenvolverse de manera efectiva en el mundo estudiantil y laboral. En este sentido, los estándares propenden por el desarrollo de la competencia comunicativa en el educando; es decir, saber y saber hacer y comunicarse a través del idioma inglés en los diferentes contextos sociales donde se habla esta lengua.

Desde esta perspectiva, la competencia comunicativa en una segunda lengua se concibe como:

Una capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante-oyente o por otros, sino que, necesariamente, constará, por un lado, de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme (Gaetano Berruto, 1979).

Según las ideas expresadas por el autor en mención, promover la competencia comunicativa en inglés en los estudiantes, permite que el grupo escolar desarrolle una serie de habilidades cognitivas y metacognitivas que los hace seres humanos, dialógicos, responsables y competentes ante las exigencias de una sociedad cada vez más moderna. Además, asumir la competencia comunicativa como un reto para lograr establecer relaciones dialógicas con hablantes de otras culturas, implica que estudiantes y docentes asuman una actitud más comprometida, que les permita no solo acumular una serie de conocimientos y reglas gramaticales sino que se haga uso efectivo de lo aprendido para efectos comunicativos teniendo en cuenta los componentes culturales e ideológicos de su entorno y contexto social.

Consecuente con lo planteado, se procede a hacer un análisis sobre los planteamientos de los docentes de esta área respecto a los estándares propuestos por el MEN, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la educación secundaria. En este orden, los estándares de competencia en lengua extranjera inglés según el Ministerio de Educación Nacional,

Constituyen criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia.

Así mismo, los estándares de inglés constituyen una orientación fundamental para que los profesores de inglés, los directivos y los padres de familia tengan claridad sobre las competencias comunicativas que se espera que desarrollen los niños y niñas de los niveles Básico y Medio, para ayudarles a lograr la meta planteada en el Documento *Visión Colombia 2019*. Dicha meta plantea que los estudiantes de Undécimo Grado alcancen un nivel intermedio de competencia en inglés (Nivel B1, según el *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*), que les permita comunicarse en el idioma, apropiarse de conocimientos y utilizarlos efectivamente en situaciones reales de comunicación (MEN, 2006, p. 3).

Estos planteamientos enfatizan el compromiso y responsabilidad de los docentes de inglés respecto al proceso de enseñanza realizado en la educación básica secundaria y media; de igual manera, hace alusión al proceso de aprendizaje de esta lengua alcanzado por los estudiantes al finalizar cada ciclo de estudios donde se concibe el inglés como un medio y una herramienta eminentemente comunicativa.

En este sentido, se afirma:

*“...hay algunos estándares que están descontextualizados de la realidad, no hay procesos de actualización y capacitación al docente de inglés. Descontextualización debido a las exigencias de las pruebas de estado. Los estándares han sido copiados de otros contextos. No somos prácticos, los contextos no son iguales”.*

Este planteamiento deja notar los vacíos existentes entre los estándares propuestos por el MEN a través del Programa Nacional de Bilingüismo y la realidad socio-cultural del educando; según esto, los maestros consideran que los estándares son parámetros y exigencias que obedecen a una ideología, la cual dista mucho de la cosmovisión del estudiante. En este orden, se puede pensar que “la educación sola no cambia la sociedad, pero si la educación no cambia, no cambiará la sociedad” (Mejía, 2003-2004, pp. 1-2); pues, es menester volver la mirada hacia la cultura e idiosincrasia local; ello es, las formas de ser, sentir y soñar el mundo para que la educación sea pensada desde la región para la región, para la nación y para el ámbito global y de esta manera se torne pertinente, significativa y sobre todo más atractiva para el educando.

En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la institución educativa Chachagüí tiene una connotación bastante estrecha con los propósitos y metas preestablecidos por parte del MEN como es el caso de las pruebas de estado y la competitividad en el campo laboral; no obstante, el aprendizaje del inglés visto desde una óptica integral trasciende dichas metas; pues es un medio importante para enriquecer la mente y el espíritu y una forma interesante para explorar las culturas foráneas y respetar las múltiples diferencias.

En consecuencia, la enseñanza del idioma inglés desde los estándares propuestos por el MEN implica la generación de espacios de reflexión entre los actores sociales responsables de la educación; es decir, el colectivo escolar y el sistema gubernamental que permita puntos de encuentro para propender por la formación humana e integral del educando. Por otra parte, se manifiesta:

*“...los estándares como todos sabemos son elevados, pero se debe exigir lo más que se pueda para lograr algo. Nosotros tratamos de tomar dentro de lo que el Ministerio ha proyectado, los estándares que sean factibles para nuestro Municipio, hay otras cosas que es imposible alcanzar”.*

Según charlas llevadas a cabo a través del proceso de observación, hay puntos de vista de los profesores de inglés que antagonizan con los lineamientos emanados por parte del MEN; no obstante, los docentes de esta área son conscientes que se debe replantear y adaptar dichos estándares a la realidad del contexto, facilitar al estudiante las herramientas necesarias para de esta manera, establecer paulatinamente un nivel más alto de exigencia en los estudiantes y lograr en gran parte, las metas y los objetivos propuestos por el gobierno nacional.

Pues si se crea ambientes propicios para la reflexión y resignificación de los estándares propuestos por el MEN, los ambientes de aprendizaje del idioma inglés mejoran sustancialmente; en este sentido, tanto educadores como educandos son conscientes que es posible cumplir con las metas y objetivos propuestos por el MEN porque en el fondo y pese a las dificultades existentes, la mayor parte de los estudiantes ven en el inglés una forma de proyectarse y hacer realidad sus sueños y sus expectativas.

En consecuencia, las exigencias del MEN no deben ser entendidas como lineamientos imposibles de alcanzar; sino, requerimientos que permitan establecer espacios de diálogo y concertación en la comunidad educativa para configurar un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde al contexto social y realidad del educando. Por consiguiente,

Educar hoy es educar para el cambio. No el aprender por aprender, sino el aprender a aprender. No la solución a los problemas, sino la capacidad de resolver problemas. No la repetición, que es cierta, sino la libertad, que es incierta. No el dogmatismo, sino la tolerancia. No la formación para el empleo, sino la formación para la empleabilidad. No la educación terminal, sino la educación permanente, la educación arte y parte de toda una vida (Gómez, 1998).

Según los planteamientos hechos por el autor, la educación para el cambio es un compromiso ineludible desde las diferentes áreas del saber; pues, es la única herramienta de que dispone la humanidad para transformar los contextos sociales en la sociedad contemporánea y un reto constante para el docente moderno.

En síntesis, la praxis pedagógica desarrollada por los docentes de inglés de la Institución Educativa Chachagüí refleja el gran esfuerzo y dedicación que día tras día se hace para cumplir con los requerimientos y las exigencias emanadas por parte del Ministerio de Educación Nacional a través de los estándares de competencia en inglés; no obstante, dichos estándares obedecen a una ideología que dista considerablemente de la cosmovisión, la realidad socio-cultural y las expectativas del educando; además, las difíciles condiciones de la institución educativa objeto de estudio complican más el proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo que el logro de dichos estándares se torne muy difícil y complicado tanto para docentes como para los estudiantes.

#### **10.4 Relación entre la metodología de los docentes y los métodos expresos en el PNB**

Para finalizar el capítulo sobre “resultados y discusión de la información”, se vuelve la mirada hacia el objetivo general, el cual es “Analizar las relaciones de pertinencia entre la metodología de la enseñanza del idioma inglés utilizada por los docentes de la Institución Educativa Chachagüí y el Programa Nacional de Bilingüismo”, cuyas categorías son: “Caracterización del

Programa Nacional de Bilingüismo” y “Pertinencia entre la metodología de los profesores y la caracterización del Programa Nacional de Bilingüismo”. Al respecto, surgen las siguientes subcategorías: “Conocimiento del Programa Nacional de Bilingüismo”, “Conocimiento de la metodología propuesta para el Programa Nacional de Bilingüismo”, “Percepción del docente sobre el Programa Nacional de Bilingüismo” y “Pertinencia entre la metodología del profesor y el Programa Nacional de Bilingüismo”, que surgen del proceso de observación, la entrevista aplicada a los sujetos participantes en esta investigación y el marco teórico.

En este orden, y según lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (2006) a través del Documento Visión Colombia 2019 “se espera que para este año los niños y niñas de los niveles Básico y Medio desarrollen competencias comunicativas en inglés”. (p.3); es decir, que los estudiantes sean capaces de comunicarse en inglés en los diferentes contextos y situaciones de la vida cotidiana. En este sentido, el documento en mención recalca también que:

El ideal de tener colombianos capaces de comunicarse en inglés con estándares internacionalmente comparables ya no es un sueño, es una realidad y sólo se puede llegar a cumplir los propósitos establecidos si se cuenta con maestras y maestros convencidos y capaces de llevar a los niños y niñas a comunicarse en este idioma”. (p.3)

En cuanto a la metodología propuesta en el Programa Nacional de Bilingüismo se hace algunas recomendaciones metodológicas que tienen que ver con la enseñanza de lenguas extranjeras así:

Metodologías activas e interactivas que tienen en cuenta el factor lúdico, actividades interesantes y significativas centradas en el alumno, actividades que permiten el desarrollo potencial de cada alumno, metodologías que integran lo conocido con lo nuevo, metodologías flexibles, metodologías ricas en contenidos culturales y metodologías que valoran los factores afectivos (MEN, 1999, pp. 15-16).

En relación con lo expuesto, los enfoques metodológicos expresos en el Programa Nacional de Bilingüismo son: “El Enfoque comunicativo, Respuesta física total, El Método natural, Aprendizaje basado en tareas y proyectos, Enseñanza enfocada en el contenido académico y El Lenguaje integral” (MEN, 1999). No obstante, los docentes de inglés de esta institución educativa en su gran mayoría desconocen dichos métodos; pues su praxis pedagógica tal y como se mencionó anteriormente obedece a su ideario y experiencia docente, la cual se evidencia a

través del uso de una serie de actividades y estrategias que propenden y pretenden despertar el interés y la motivación del educando hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Consecuente con lo anterior, se procede a indagar a los docentes de esta área sobre el conocimiento del Programa Nacional de Bilingüismo, el cual direcciona actualmente el proceso de enseñanza del inglés en la educación secundaria. Al respecto, surge la subcategoría “Conocimiento del Programa Nacional de Bilingüismo”, mediante la cual se pretende indagar a los docentes sobre el conocimiento de esta política pública, la cual está encaminada al fortalecimiento de la enseñanza del idioma inglés en la educación básica, secundaria y media. Al respecto uno de los docentes afirma: **“...el Programa Nacional de Bilingüismo es una iniciativa impulsada por el Ministerio de Educación Nacional para mejorar el aprendizaje del inglés en el educando en la educación básica, secundaria y media”**; por otra parte, se manifiesta: **“...sé que el Plan Nacional de Bilingüismo desarrolla la competencia comunicativa”**.

Según las apreciaciones de los docentes sobre el Programa Nacional de Bilingüismo se nota claramente que se manejan algunos conceptos e información sobre el PNB; es decir, los objetivos y las metas de este programa, al igual que algunos métodos expresos en el mismo; no obstante, se nota vacíos considerables por parte de los docentes de esta área, lo cual les impide cumplir con los lineamientos y exigencias requeridas por parte del MEN; en este orden, surge la subcategoría “Conocimiento de la metodología propuesta para el Programa Nacional de Bilingüismo”, que está encaminada a conocer la aplicabilidad de dicha metodología en las practicas escolares llevadas a cabo en la institución educativa objeto de estudio.

En este sentido, el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación, crea el Programa Nacional de Bilingüismo con el que se busca fortalecer el dominio de un idioma extranjero, el cual es esencial para cualquier sociedad interesada en hacer parte de las dinámicas globales de tipo académico, cultural, económico, etc. El mejoramiento de los niveles de competencia comunicativa en lengua inglesa de una sociedad o población particular conlleva necesariamente al surgimiento de oportunidades para sus ciudadanos, al reconocimiento de otras culturas y al crecimiento individual y colectivo, incrementando las posibilidades de movilidad social y de

condiciones más igualitarias para el desarrollo<sup>2</sup>, donde los métodos de enseñanza se convierten en una herramienta clave que viabiliza el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el educando.

Al respecto se manifiesta: *“...según la capacitación que tuvimos el año pasado algunos de los métodos que se tiene en cuenta en el Programa Nacional de Bilingüismo son el Enfoque comunicativo y el método de Respuesta física total”*; también se afirma: *“...he investigado que hay muchos métodos de enseñanza a través del tiempo; por ejemplo: ALM, TPR, GT, CLT, CBI, entre otros”*.

Por otra parte, surge la subcategoría “Percepción del docente sobre el Programa Nacional de Bilingüismo” donde se afirma categóricamente *“...el gobierno pinta un lindísimo plan que es la estrategia de bilingüismo, pero no es efectiva y objetiva en nuestras instituciones públicas”*.

Las palabras expresadas por los docentes del área de inglés dejan entrever su desacuerdo con el PNB porque dicha iniciativa gubernamental no está en consonancia con la realidad de las instituciones públicas; dicho de otra manera, la filosofía del PNB obedece a una realidad que dista significativamente de la cosmovisión cultural tanto de educadores como de educandos y de ahí que en la actualidad no se estén logrando los objetivos y las metas propuestas por el MEN, pese a que se manifiesta claramente que:

Para la capacitación de docentes en formación y en ejercicio, el PNB ha contado con la cooperación ofrecida por los gobiernos de Inglaterra y de Estados Unidos. Igualmente, el PNB ha procurado que las secretarías de educación y las instituciones educativas emprendan mejoras en sus programas para fomentar y promover el mejoramiento de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (MEN, 2006).

En este orden de ideas, lo primordial es garantizar procesos de formación y actualización a los docentes de inglés que sean accesibles, viables y efectivos para de esta manera lograr los resultados que el MEN se ha propuesto en el marco del PNB; pues la metodología presentada en

---

<sup>2</sup>Ministerio de Educación Nacional: Programa Nacional de Bilingüismo

dicha iniciativa es interesante y su puesta en práctica contribuye significativamente al aprendizaje de esta lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa requerida por el Ministerio de Educación Nacional; no obstante, el mismo sistema educativo según charlas llevadas a cabo con los docentes se contradice al establecer una intensidad horaria mínima, y al no facilitar a las instituciones educativas las ayudas y recursos educativos que permitan realizar una práctica pedagógica como la planteada en el PNB.

Consecuente con las ideas planteadas, los docentes del área de inglés expresaron decididamente: “...*para que tengamos resultados debe existir procesos y procesos que se deben evaluar, se deben reestructurar, eh, se debe actualizar al mismo docente, etc.*”

Según estas voces, el PNB carece de procesos de seguimiento y evaluación que garanticen los resultados esperados por el gobierno nacional; pues, esta iniciativa requiere de cambios sustanciales en la actitud del docente, una adaptación sistemática y coherente de esta política pública con la realidad del educando; es decir, hacer en primera instancia, una radiografía o un diagnóstico de la realidad socio-cultural del educando y sobre todo, de las condiciones en que las prácticas educativas se llevan a cabo en la vida cotidiana.

Por otra parte, se debe tener en cuenta que cada región es un mundo con su propia cosmovisión; por lo tanto, los planes, programas y proyectos se deben enfocar desde sus objetividades y subjetividades; es decir, desde sus formas de vida; en este sentido, el PNB debe ser pensado desde la región y sobre todo desde la realidad del contexto local; por consiguiente,

...Si se les puede ayudar a los estudiantes colombianos a reconocer y aceptar la alteridad, y si el Programa Nacional de Bilingüismo puede contribuir al fortalecimiento del valor de la diversidad cultural y lingüística en Colombia, entonces las desventajas de muchos de los aspectos de esta política podrían pasarse por alto (Mejía, 2011, p. 14-15, citado por Fandaño, Bermudez & Lugo, 2012).

Según lo planteado por el autor, el PNB es una iniciativa que podría ser efectiva y contribuir satisfactoriamente al buen desempeño del educando en el dominio del inglés, toda vez que su diseño se enfoque desde la realidad local con proyección al mundo global; es decir, que

tenga en cuenta el conocimiento de la propia cultura para acceder al conocimiento de culturas foráneas, que se enfatice en el ideario del colectivo escolar y su realidad como insumo trascendental para lograr procesos de aprendizaje significativos, holísticos y congruentes donde se considere el idioma inglés como una forma de vida y sobre todo como una parte de la cultura; en este sentido, se plantea:

***“...si queremos mejorar el nivel de inglés, tiene que haber un mayor nivel de exigencia y me parece bien interesante que llegue el momento ya en que no solamente mejore el nivel de inglés de los profesores que somos encargados de inglés, sino de todos los docentes”.***

Esta visión contrasta el ideario de algunos docentes; pues, en ella se percibe un grado de aceptación considerable a los planteamientos, retos y exigencias del PNB; no obstante, cumplir con las exigencias y expectativas que el MEN demanda a través del PNB, implica sobre todo la “concreción del currículo, cualificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecimiento del sentido de comunidad bilingüe” (Galindo & Moreno, 2008 y Velazco, 2011, citados por Fandaño et al., 2012); es decir, tener en cuenta el proceso de construcción curricular desde un enfoque pertinente a través de la articulación del deber ser de la educación con la realidad donde se lleva a cabo la práctica educativa, la cualificación del docente para alcanzar un nivel de eficiencia comunicativa en inglés que permita una praxis pedagógica más competente y sobre todo realizar procesos de sensibilización y socialización comunitaria que permitan conocer los alcances y las ventajas de esta iniciativa gubernamental.

En consecuencia, el PNB se considera una propuesta que contribuye al fortalecimiento de la educación en Colombia y en especial a la formación del ser humano; si es ajustada a la realidad contextual y sobre todo, si es socialmente aceptada por el colectivo escolar; en este sentido, promover la enseñanza del inglés es un reto significativo y no un lineamiento impuesto.

Para finalizar el presente capítulo se presenta la última subcategoría denominada “Pertinencia entre la metodología del profesor y el Programa Nacional de Bilingüismo”, donde según el proceso de observación de clase realizado en la Institución Educativa Chachagüí, se concluye que

las clases de los profesores de inglés demuestran que no hay evidencia de pertinencia de la metodología con lo expresado en el Programa Nacional de Bilingüismo.<sup>3</sup>

Es decir, la praxis pedagógica desarrollada por los docentes de inglés de la Institución Educativa Chachagüí refleja el gran esfuerzo y dedicación que día tras día se hace para cumplir con los requerimientos y las exigencias emanadas por parte del Ministerio de Educación Nacional; no obstante, se encuentra vacío en la fundamentación teórica respecto a la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, las cuales fortalecen la enseñanza del inglés como lengua extranjera y están implícitas en el Programa Nacional de Bilingüismo; en este sentido, se debe propiciar espacios de capacitación y actualización al docente para que su trabajo de aula responda a las exigencias del MEN. Por otra parte, la carencia de recursos y ayudas educativas dificulta aún más el proceso de enseñanza-aprendizaje; pues se debe trabajar con los escasos recursos con los que cuenta el docente y el estudiante; por consiguiente, el proceso de enseñanza del idioma inglés tiene una relación bastante estrecha con el método audio-lingual y gira en torno al paradigma tradicional.

Con base en las ideas expuestas a lo largo del presente capítulo a través de las diferentes secciones presentadas, se concluye que el trabajo de aula desarrollado por los docentes del área de inglés de la Institución Educativa Chachagüí, obedece a su ideario representado en sus formas de ver, sentir, pensar e imaginar la educación en general y el proceso de enseñanza del inglés en particular; pues su labor académica tiene que ver con las experiencias que día tras día se llevan a cabo en el salón de clase y desde estas experiencias se gestan formas de enseñanza representadas en actividades y técnicas que propician en cierto grado el aprendizaje en el educando; no obstante, algunos docentes de esta área hacen grandes esfuerzos para brindar una enseñanza acorde a los lineamientos emanados por parte del gobierno nacional

Por otra parte, el Programa Nacional de Bilingüismo ofrece al docente de inglés una metodología que resulta atractiva desde todo punto de vista. Sin embargo, no se gestan los espacios necesarios para capacitar al docente tanto en metodología de enseñanza de lenguas extranjeras como en el dominio del idioma en particular; es decir, se nota un grado de

---

<sup>3</sup> Según anotaciones en el diario de campo personal.

contrariedad y arbitrariedad por parte del mismo sistema educativo al exigir ciertos requerimientos académicos y al no brindar las herramientas necesarias para cumplir con los propósitos y metas establecidos.

Por consiguiente, la brecha que existe entre la metodología de enseñanza del idioma inglés utilizada por los docentes de esta área y la metodología propuesta en el Programa Nacional de Bilingüismo es notoria y antagoniza significativamente con la realidad socio-cultural y la cosmovisión del educando.

En comparación con lo expresado y para terminar el presente acápite, se considera pertinente tener en cuenta que:

Un reporte de Eurydice (2005) indica que en la mayoría de los países europeos, la preparación inicial de los profesores de LE se centra en la metodología y en la formación práctica, las cuales se desarrollan a través de cuatro actividades principales: aprendizaje de una o más LE, cursos teóricos de metodología de las LE, práctica docente y viajes cortos al extranjero (Bastidas, 2013, p. 2).

Los planteamientos en mención, corroboran lo expresado a lo largo del presente trabajo de investigación; pues la formación práctica y la actualización constante de los profesores de LE es un requerimiento primordial, sobre todo, de aquellos docentes que desempeñan su praxis pedagógica en los primeros ciclos de enseñanza como es la educación preescolar y la educación básica primaria, entendidos estos escenarios educativos como el pilar fundamental que guían y direccionan el aprendizaje de las diferentes áreas del saber en general y de una lengua extranjera en particular para de esta manera lograr cambios sustanciales en la educación secundaria y superior.

## 11. CONCLUSIONES

Una vez desarrollada la investigación en la Institución Educativa Chachagüí con sede en el Municipio de Chachagüí-Nariño, con los estudiantes de los grados 9º, 10º y 11º de educación básica secundaria y media y con los aportes de los docentes de inglés y el personal administrativo, se concluye que:

- La educación superior debe propender por la formación profesional e integral del ser humano desde una perspectiva abierta, dinámica y flexible que permita afrontar los grandes retos y desafíos que la sociedad moderna demanda en la actualidad. En este sentido, la formación del nuevo docente debe estar encaminada a la búsqueda constante de una educación con excelencia y calidad donde se haga grandes aportes y contribuciones desde los diferentes campos que tienen que ver con la educación básica secundaria y media; ello es, el proceso de construcción curricular pensado desde una perspectiva dinámica, innovadora y pertinente al ideario y cosmovisión del colectivo social; al igual, lo concerniente a la evaluación y entre otros temas que guían el proceso educativo, lo cual garantice una excelente formación del educando.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes áreas del saber en general y del idioma inglés en particular se debe direccionar a través de la construcción de un currículo pertinente a la realidad socio-cultural, económica y política del contexto social; pues ello permite pensar la educación desde la región, para la región y sobre todo con trascendencia y proyección global. En este sentido, el currículo pertinente se considera un proceso inacabado pero abierto a las miradas utópicas del colectivo educativo y social. En consecuencia, el currículo pertinente es “*un cruce de caminos*, y su construcción la creación de una sinfonía siempre inconclusa”. (Uscategui et al., 2006)
- Las políticas públicas entendidas como un proceso de concertación entre el Estado y el colectivo social permiten puntos de acuerdo y equilibrio para el diseño de programas sociales con base en la realidad, expresada en sus necesidades, intereses, expectativas y proyecciones hacia formas de vida más equitativas. La planeación, ejecución,

seguimiento y evaluación de las políticas públicas son un proceso de retroalimentación que viabiliza y garantiza óptimos resultados en el desarrollo y progreso de la sociedad. En este orden, una política pública es aquella que se diseña “con la participación de la comunidad y el sector privado. Una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales y la previsión de sus resultados (Lahera, 2004, p. 8).

- El Programa Nacional de Bilingüismo entendido como una política pública requiere de procesos de concertación, reflexión, seguimiento y evaluación constante que permita llegar a acuerdos programáticos entre el colectivo social y específicamente en la comunidad educativa; pues si bien esta iniciativa se crea e implementa con el fin de mejorar el nivel de aprendizaje del inglés en el educando, no tiene en cuenta sus especificidades y complejidades; dicho de otra manera, las formas de ser, sentir, soñar y pensar de los estudiantes, tampoco el saber local ni las bases teóricas adecuadas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua; de ahí que los resultados en este proceso no sean los esperados por el gobierno nacional.
- Las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por el docente de inglés están encaminadas al estudio formal de la lengua, dicha labor se desarrolla a través de diversas actividades y estrategias de enseñanza donde se hace cierto énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa en el educando. No obstante, se requiere de una revisión constante y continua desde el mismo proceso de planeación del área de inglés para de esta manera optar por mecanismos de evaluación que permitan reflexionar la praxis pedagógica de acuerdo con el diseño y construcción curricular; en este sentido, el trabajo en equipo juega un papel trascendental en el logro de los objetivos y metas propuestas en el área de inglés.
- Se considera prioritario que el Ministerio de Educación Nacional adopte políticas claras y eficientes de seguimiento y evaluación al Programa Nacional de Bilingüismo porque hay vacíos considerables en lo concerniente a la filosofía y expectativas de esta iniciativa tanto en los docentes de inglés como en los estudiantes. De ahí la enorme necesidad de acompañar a la institución educativa en el proceso de actualización

tecnológica, curricular y pedagógica como también en el fortalecimiento de la competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio que viabilice el aprendizaje en el educando para de esta manera responder a las grandes exigencias que los procesos de globalización y mundialización demandan en la cotidianidad.

- Los estándares de competencia en Lengua Extranjera: Inglés, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional distan considerablemente de la realidad socio-cultural y educativa a la cual los docentes de esta área tienen que enfrentarse en su trabajo pedagógico cotidiano; pues no se tiene en cuenta la compleja realidad de las instituciones educativas oficiales, la cual se convierte en el principal obstáculo para alcanzar dichos estándares que para el Ministerio de Educación Nacional (2006) son “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones de Colombia” y que a la vez “constituyen una orientación fundamental para que los profesores de inglés, los directivos y los padres de familia tengan claridad sobre las competencias comunicativas que se espera que desarrollen los niños y niñas de los niveles Básico y Medio”. (p. 3)
- El quehacer pedagógico del docente de inglés de la Institución Educativa Chachagüí se convierte en una gran oportunidad para la innovación pedagógica, porque el maestro tiene la posibilidad de adaptar el pensum académico y los planteamientos curriculares a las necesidades del grupo escolar, cuyo objetivo, es reconocer a los estudiantes como seres humanos sociales y pensantes quienes a partir de la diferencia y complejidad, contribuyen significativamente al fortalecimiento del proceso de enseñanza del idioma inglés y de cualquier área del conocimiento.
- Las diferentes teorías y métodos propuestos para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés son “opciones metodológicas” (Bastidas, 1993) que conjugadas con la experimentación, reflexión y creatividad del docente enriquecen la praxis pedagógica hacia la construcción de nuevos saberes y propios métodos de enseñanza; pues los métodos propuestos se crean con base en un ideario y formas de vida que distan considerablemente de la ideología e idiosincrasia de los pueblos de

América Latina. No obstante, dichos supuestos teóricos se crean y recrean con el transcurrir del tiempo a través de las nuevas generaciones.

- La enseñanza de una segunda lengua tiene una relación estrecha y significativa con el contexto histórico, sociocultural y sociolingüístico donde juega un papel preponderante las objetividades y las subjetividades tanto de educandos como de educadores, ello es, sus formas de ver el mundo, sus sueños, sus ilusiones, sus perspectivas y proyecciones. En este sentido, la práctica pedagógica cotidiana entendida como un proceso dialógico permite una interacción constante con miras al conocimiento y descubrimiento recíproco. De ahí que, el quehacer pedagógico cambie y evolucione paralelamente al desarrollo y progreso de la humanidad.
- La lúdica se considera un factor y un medio que despierta el interés y el potencial intrínseco del educando; pues el aula de clase es un microcosmos donde confluyen diversas formas de ser, sentir, pensar y comportarse siendo la lúdica un medio útil para generar puntos de encuentro y equilibrio que viabilizan la comunicación y el aprendizaje en el educando. En este sentido, la lúdica se concibe como “un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica. Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana”. (Jiménez, 2001, p. 36)
- Los materiales y ayudas educativas juegan un papel de trascendental importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, puesto que estas herramientas propician ambientes idóneos para que el estudiante sea responsable y participe de su propio aprendizaje para generar nuevos saberes; por consiguiente, la praxis pedagógica cotidiana se debe apoyar en la diversidad de recursos y ayudas educativas que la sociedad del conocimiento ofrece a los educadores con miras a fortalecer su trabajo profesional; lógicamente que la creatividad, dinamismo y actitud del docente juega un papel decisivo.

- La pertinencia metodológica en la enseñanza del inglés implica hacer una radiografía de la realidad y el contexto social del educando, de sus objetividades y subjetividades, de sus saberes previos para articular los aportes científicos de la ciencia con el ideario del estudiante.
- La lingüística, la pedagogía, la psicología, la psicopedagogía, la didáctica, entre otras disciplinas, contribuyen significativamente para estructurar y fortalecer el proceso de enseñanza del inglés como segunda lengua.
- La praxis pedagógica contemporánea concibe al educando como el centro y el principal actor del proceso educativo; por tal razón, el aula de clase se cataloga como el espacio abierto donde confluyen las voces y las miradas de los grandes pensadores, del docente y del educando, cuyas ideas y puntos de vista permiten crear y recrear el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La investigación en el aula de clase, permite al docente actualizarse permanentemente en torno a los diferentes postulados y teorías que soportan el proceso educativo en general y la metodología de enseñanza de segundas lenguas en particular como fundamentos para generar sus propias tesis y asumir un rol protagónico en el proceso educativo.
- El contexto socio-cultural del educando ofrece medios y recursos para fortalecer el aprendizaje, los cuales deben aprovecharse y adaptarse a los diferentes saberes académicos para explorar en profundidad las capacidades intrínsecas del educando como lo es su inteligencia, su creatividad y su capacidad de análisis bajo ambientes de cooperación y trabajo colectivo.
- La labor que desempeña el docente en el proceso de enseñanza del inglés es muy importante; pues, a través de su práctica pedagógica se crean espacios de comunicación e interacción social que permiten reflexionar su trabajo de aula y fortalecer las relaciones humanas e interpersonales.

- Los docentes de inglés de la Institución Educativa Chachagüí requieren de procesos de formación y actualización en metodologías y didáctica de enseñanza de lenguas extranjeras que conjugadas con las diferentes actividades y estrategias desarrolladas en el aula de clase al igual que con los aportes teóricos planteados en esta investigación permite fortalecer la praxis pedagógica en la enseñanza del inglés para que el aprendizaje en los estudiantes se torne más agradable, interesante y sobre todo más atractivo.
- El establecer relaciones dialógicas entre docente y estudiante permite generar procesos de cambio sustanciales en el contexto educativo, ya que el compartir ideas y pensamientos conduce a una mejor y sana convivencia dentro y fuera del aula de clase, para que de esta manera, el aprendizaje no se convierta en un momento aburrido sino en un espacio para contar historias.
- Con el desarrollo de la investigación y la aplicación de los diferentes aportes teóricos en el aula de clase, los docentes de la Institución Educativa Chachagüí, cuentan con todo un arsenal didáctico pedagógico para mejorar su trabajo de aula en lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua en la educación básica secundaria y media.

## **12. RECOMENDACIONES**

Debido a la importancia que adquiere la investigación en el contexto escolar y regional, se sugieren las siguientes recomendaciones:

- Es conveniente promover la articulación del presente trabajo de investigación, con el trabajo desarrollado por los docentes del área de inglés de la Institución Educativa Chachagüí, sección primaria y secundaria al igual que con las diferentes instituciones y centros educativos de la región para validar este estudio.
- Diseñar y desarrollar un plan de mejoramiento institucional con el fin de garantizar la participación activa de los actores sociales responsables del acto educativo en lo concerniente al proceso de construcción curricular y sus diferentes componentes didáctico pedagógicos que viabilicen el logro de las metas y los objetivos propuestos en el proyecto educativo institucional (PEI).
- Impulsar y dar significancia a los procesos de capacitación y actualización docente en lo concerniente a la fundamentación didáctico-pedagógica en la enseñanza de segundas lengua para fortalecer las prácticas escolares en el aula de clase.
- Según manifestaciones realizadas por los estudiantes, sugieren mejorar el proceso de enseñanza del idioma inglés a través de actividades lúdicas como: juegos, canciones, dinámicas, empleo de las Tic's, entre otros medios que permitan desarrollar y fortalecer la competencia comunicativa en inglés; pues, los estudiantes tienen sueños y expectativas importantes con miras a conocer y explorar el mundo a través del dominio de esta importante lengua.
- Se considera conveniente y a la vez pertinente tener en cuenta los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras propuestos por los grandes pensadores a través de la historia para adaptarlos y crear ambientes propicios de aprendizaje en el estudiante; pues, el esfuerzo y la dedicación por parte de los docentes de inglés de

la institución educativa Chachagüí reflejan el ideario y las formas de ser y hacer del maestro; de ahí, que sea necesario repensar y redireccionar las prácticas educativas; las cuales, apoyadas en el marco teórico de esta investigación mejoran significativamente, porque ayudan al maestro a comprender la importancia del uso de los diferentes métodos de enseñanza en el aula de clase para promover el aprendizaje del idioma inglés en el educando.

- Propiciar espacios de diálogo y concertación entre el Estado y el colectivo social y escolar permite diseñar políticas públicas tanto en educación como en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés más sólidas, holísticas y congruentes a la realidad y cosmovisión del educando.
- Se considera pertinente y prioritario socializar a los estudiantes las diferentes iniciativas y propuestas en torno al proceso educativo contemporáneo en general y al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en particular como es el PNB, Colombia very well, entre otros; pues, ello permite al educando conocer y analizar los alcances y limitaciones de dichas iniciativas educativas.
- Aprender inglés en la actualidad es tanto una necesidad como un requerimiento para acceder al mundo del conocimiento; por tanto, el colectivo escolar debe ser consciente de la importancia que este idioma ha cobrado en el presente siglo.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Argumero, N., Gallo, M. & Dueñas, M. (2010). *Material educativo como medio de comunicación entre el niño y la tecnología*. Bogotá, 122 p. Tesis de Grado. (Licenciado en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática). Facultad de Educación.
- Bastidas, J. (1993). *Opciones metodológicas para la enseñanza de idiomas*. San Juan de Pasto: 'JABA'.
- Bastidas, J. (2013). *La preparación inicial en didáctica para la enseñanza del inglés en la escuela primaria*. En: Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature. Vol. 6 No 1. Febrero-Marzo 2013. Pasto-Colombia.
- Berruto, G. (1979). *La semántica*. México: Nueva Imagen.
- Breen, M. (1987). *Learners Contributions to Task design*, en Candlin, C y D. Murphy (eds).
- Brown, H. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- Brown, H. (2002). *English language teaching in the "post-method" era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment* in J.C. Richards and W.A. Renanyda: *Methodology in language teaching*. New York: Cambridge.
- Cabrera, J. (2005). *El papel de los estilos de aprendizaje en la personalización de la enseñanza del inglés con fines específicos*. Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas. Cuba. p. 14-24. Encuentro 15, 2005.

- Casarini, M. (2004). *Teoría y diseño curricular. Tercera reimpresión*. México: Trillas: Universidad virtual, ITESM.
- Congreso de la República. (1994). *Ley General de Educación*. Congreso de la Republica.
- Congreso de la Republica. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Legis.
- Cordero, G. (2004). *El asesor en la escuela: una mirada interpretativa a su rol como formador del profesorado*. En Francesç Imbernón, (coord.). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación*, 103-118. Barcelona: Graó.
- Correa, D. (1998). *Improving students' learning by involving them in the design of the course*".Revista: IKALA, Revista de lenguaje y cultura, Vol. 3, No 6. Julio-Diciembre de 1998. Medellín, Colombia.
- Institución Educativa Chachagüí. (2011).*Proyecto Educativo Institucional*. Institución Educativa Chachagüí.
- Alcaldía Municipal de Chachagüí. (2012). *Plan de desarrollo municipal*. Alcaldía Municipal de Chachagüí.
- Institución Educativa Chachagüí. (2014). *Diseño Curricular de la Asignatura de inglés*. Institución Educativa Chachagüí
- De Alba, A. (1991). *Determinación curricular y orientación del currículum universitario. Problemática y Aspectos propositivos*. Revista: Perspectivas docentes # 4. Enero – Abril 1991. Tabasco, México: (s.e.).

- Domínguez, P. (2008). *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Breve curso para profesores en formación*. Universidad de La Laguna (Tenerife). ISSN 1885-2211.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, S. (2007). *La enseñanza de lenguas mediante tareas: Principios y planificación de unidades didácticas*. FAEA.
- Fandaño, Y., Bermúdez, J. & Lugo, V. (2012). *Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe*. Educ. Educ. Vol. 15, No. 3, 363-381.
- Finney, D. (2002). *The ELT curriculum: A flexible model for a changing world*. In Richards, J. C. & Renandya, W. A. (Eds). *Methodology in language teaching* (pp. 69-79). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flórez, J., & Otero, F. (2010). *Currículo para la formación y desarrollo de competencias laborales en la modalidad de agroecología en el nivel de educación media técnica en la institución educativa agroecológico amazónico (IEAA)*. Florencia Caquetá, 110 p. Tesis de grado (Magister en Ciencias de la Educación). Facultad de Educación.
- Galindo, A. & Moreno, L. (2008). *Estructura, resultados y retos del programa de bilingüismo Colombiano 2004-2019*. rev.invest. univ.quindio (18): 172-179. Armenia – Colombia.
- García, C. (1997). *El valor de la pertinencia en las dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. Documento central de la conferencia Regional Políticas y Estrategias para la transformación de la educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas. Colección: Respuestas. CRESAL/UNESCO.

- Gómez, H. (1998). *Educación. La agenda del siglo XXI*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo.
- Goyes, I. & Uscategui, M. (2004). *Incidencias de la acreditación de programas en los currículos universitarios*. Bogotá: Ascun.
- Insunza, J. (2011). *Pertinencia, reproducción y oportunidad: Curriculum Chileno y equidad*. Chile, 205 p. Tesis de Grado. (Magister en Educación mención Curriculum y Comunidad Educativa). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación.
- Jurado, S., (2004). *Metodología utilizada en la enseñanza del inglés en básica primaria en una escuela rural*. Pasto, 68 p. Trabajo de grado. (Licenciado en Educación Básica Primaria y Preescolar - inglés). Facultad de Ciencias Humanas.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (2001). *Towards a postmethod pedagogy*. *Tesol Quarterly*, 35, 537-60
- Kumaravadivelu, B. (2006). *TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends*. *TESOL Quarterly* vol. 40, No. 1 (marzo), 59-81.
- Lahera, E. (2004). *Política y políticas públicas*. Santiago de Chile: Ediciones Naciones Unidas. CEPAL-SERIE Políticas sociales.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lobato, C. (1997). *Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo*. Revista: Revista de Psicodidactica, num. 4, pp. 59-76. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko

Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España. Disponible en:  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17517797004>

Long, M. (1985). *The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching*”, en K. Hyltenstam y M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London. Multilingual Matters.

Malagón, L. (2007). *Currículo y pertinencia, en la educación superior*. Bogotá: Alma Mater Magisterio.

Mejía, M. (2003-2004). *Leyendo las políticas educativas de la globalización; Panel sobre Reformas Educativas en América Latina en el siglo XX*. s.l.Planeta Paz.

Mejía, R. & Sandoval, S. (2003). *Tras las vetas de la investigación cualitativa: perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. España: Pearson Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: inglés ¡el reto!.Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Serie Guías No 22. Bogotá: MEN

Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Idiomas extranjeros: Lineamientos curriculares*. Bogotá: Nomos.

Ministerio de Educación, cultura y deporte y Subdirección general de cooperación internacional. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad.

Ministerio de Educación Nacional. *Estándares Curriculares para Idiomas Extranjeros*. 2003. Bogotá: Unión

Moreno, M. (2009). *Análisis de la implementación de las políticas públicas de bilingüismo en Bogotá*. Bogotá, 100 p. Trabajo de Grado. (Magister en Docencia). Facultad de Educación.

Muñoz, C. (2000). *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.

Muñoz, A. (2010). *Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica*. Revista: Revista Universidad EAFIT. Vol. 46. No 159. Pp. 71-85. Ciudad, julio, agosto, septiembre 2010.

Murcia, M. (2001). *Third edition. Teaching english as a second or foreign language*. The United States of America. Heinle & Heinle Thomson Learning.

Nunan, D. (1988). *The learner-centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge university press.

Obando, L. (2013). *Prácticas pedagógicas que promueven la competencia argumentativa escrita (CAE) en niños campesinos de los grados 4° y 5° del “Centro Educativo Municipal La Caldera, sede principal” de Pasto*. Pasto, 407 p. Trabajo de grado. (Magister en Educación). Facultad de Educación.

- Otero, N. (2009). *Cuadernos de educación y desarrollo. Revista académica semestral*. Vol. 1, No 9. Noviembre 2009. Universidad de Malaga. Editada por Eumed.net. ISSN: 1989-4155
- Papalia, D., Wendkos, S. & Feldman, R. (2001). *Serie psicología del desarrollo humano. Conceptos, teorías, métodos y primeros años*. Octava edición. Volumen uno. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Paredes, C. (1998). *Metodología de la investigación. Orientaciones básicas*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford:Oxford University Press.
- Ramírez, J., Pamplón, E., & Cota, S. (2012). *Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa*. En, Revista Iberoamericana de Educación. No 60. Vol. 2. Universidad de Sonora. México. Octubre 15 de 2012.
- Richards, J.C & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge university press.
- Riera, E. (2004). *Perspectivas curriculares en américa latina*. En, Revista Ciencias de la Educación. Año 4 Vol. 1 No 23. Valencia, Enero-Junio. pp. 193-204.
- Rodríguez, G., Flores, J. & García E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Rodríguez, O. (2005). *La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales*. Instituto Universitario de Administración de Empresas. Centro de Investigación para la Sociedad del Conocimiento (IADE-CIC). Revista número 31 de Septiembre de 2005.

- Rojas, H. (2008). *La importancia de las políticas públicas de formación en investigación de niños, niñas y jóvenes en Colombia, para el desarrollo social*. Revista: Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. Vol. 6 No. 2. Manizales Julio-Diciembre 2008.
- Rojas, S. (2011). *La pertinencia del enfoque de instrucción por contenidos (CBI) en la enseñanza del inglés en el colegio Nuestra Señora de Fátima*, Tesis de Grado. (Magister en lingüística). Facultad de ciencias humanas. Bogotá, 112 p.
- Sabogal, J. (2010). *Desarrollo humano multidimensional*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- Sacristán, J. (1991). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sandoval, C. (2002). *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Modulo cuatro: Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO.
- Tobar, D. & Urbano, R. (2002). *Fallas metodológicas más usuales que influyen en el aprendizaje del inglés*. Pasto, 91 p. Trabajo de grado. (Licenciado en Educación Básica Secundaria y Media Inglés-Francés). Facultad de Ciencias Humanas.
- Uscategui, M., Burbano, O. & Sabogal, J. (2006). *Hacia un mundo nuevo I. Bases teóricas para un currículo pertinente*. San Juan de pasto: Colciencias - Universidad de Nariño.
- Uscategui, M. et al. (2006). *Hacia un mundo nuevo III: Un currículo deseable*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- Uscategui, M. & Goyes, I. (2011). *La pertinencia curricular como aproximación a la realidad*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

Valencia, S. (2007). *Implications of “Bilingüismo” and Globalization processes in Colombia: Insights from Research on ELT Policy And Practice*. En, revista Asocopi newsletter. Armenia. Universidad del Quindío. 41st ASOCOPI Annual Conference, October 13-16, 2006.

**CIBERGRAFÍA**

- Jiménez, C. (2001). *Diálogo con mi cerebro*. Obtenido de Neuropedagogía Colombia. Tomado de: <http://www.neuropedagogiacolombia.com/libro.html> 22/11/2014 Hora: 02:09 p.m.
- MEN. (1994): *Decreto 1860 de 1994*, capítulo V. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-104182.html>
- MEN. (1996): *Resolución 2343 de 1996, artículo 5*. Recuperado de <https://www.bq-portal.de/.../Kolumbien-Resolucion%2...>
- Naishtat, F. (2003). *Universidad y conocimiento: por un ethos de la impertinencia epistémica*. (Consulta: 18 de marzo de 2008). [en línea] Disponible en: [http://www.rapes.unsl.edu.ar/Congresos\\_realizados/Congresos/III%20Encuentro/Completo/NAISHTAT.pdf](http://www.rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/III%20Encuentro/Completo/NAISHTAT.pdf)
- Osorio, A. & Arias, D. (2009). *Equidad y políticas públicas en educación. Análisis e incidencias*. Fundación Empresarios por la Educación. [en línea] Disponible en: <http://www.fundacionexe.org.co>
- Real Academia Española. *Diccionario Usual*. [lema.rae.es/drae/srv/search?key=pertinente](http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=pertinente).  
Pertinente –
- Sequeira, A. (2005). *La construcción del currículo: una opción ética*. En Internet: <http://www.clacso.org.ar/biblioteca>. Fecha de consulta: 15 de abril de 2012.
- Strangman, N. & Hall, T. (2004). *Background knowledge. Curriculum enhancement report*. U.S: National Center on Accessing the General Curriculum. NCAC. Tomado de <https://www.cmu.edu/...backgroundknowledge/inde...>

Tippelt, R. & Amorós, A. (2000). *Método de textos guía*. Lima, marzo 2000. Oficina de Cooperación Internacional (BIZ). Disponible en: [www.halinco.de/html/proy-es/mat\\_did\\_1/tex\\_guia.htm](http://www.halinco.de/html/proy-es/mat_did_1/tex_guia.htm) 20/09/2014 Hora: 11:27 a.m

Torres, G. (2009). *El Concepto de Pertinencia como Característica del Enfoque de Derechos y la Calidad de la Educación*. [en línea]. Disponible en: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/article-200310.html> [Consulta: Noviembre 2014]

Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Zapata, M. (2012). *Recursos educativos digitales: conceptos básicos*. Universidad de Antioquia. Disponible en: [aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?...](http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?...) 20/09/2014 Hora: 11:31 a.m.

# **ANEXOS**

**Anexo 1**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO – FACULTAD DE EDUCACIÓN  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA CHACHAGUI  
ENTREVISTA A ADMINISTRATIVOS**

**OBJETIVO:** Analizar y valorar los conceptos sobre pertinencia metodológica y políticas educativas que maneja el personal administrativo de esta Institución Educativa.

**Fecha:** \_\_\_\_\_ **Hora:** \_\_\_\_\_

**Lugar:** \_\_\_\_\_

**I. IDENTIFICACIÓN:**

**Entrevistador:** \_\_\_\_\_

**Entrevistado (a):** \_\_\_\_\_

**Edad:** \_\_\_\_\_ **Genero:** M \_\_\_ F \_\_\_

**Desempeño:** \_\_\_\_\_

**Institución Educativa:** \_\_\_\_\_

**Público:** \_\_\_\_\_ **Privado:** \_\_\_\_\_

**II. Introducción**

Agradecemos su decidida colaboración en el desarrollo del presente instrumento que tiene la intencionalidad de contribuir en el desarrollo y ejecución del proyecto de investigación denominado: “PERTINENCIA METODOLÓGICA Y POLÍTICAS PUBLICAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA INSTITUCION EDUCATIVA CHACHAGUI”, por lo tanto, la información que nos suministre es muy valiosa.

La participación activa y la decidida colaboración por parte de los administrativos de la Institución Educativa Chachagüí, contribuirá a lograr resultados sólidos, claros y objetivos en el desarrollo de la presente investigación.

### **III. Características de la entrevista**

- Confidencialidad
- Responsabilidad
- Duración de la entrevista

### **IV. Cuestionario para administrativos.**

1. ¿Cree Usted que el aprendizaje de una segunda lengua es importante en la actualidad?
2. ¿Cómo ha contribuido el aprendizaje del inglés en el desarrollo del Municipio de Chachagüí?
3. ¿Podría proporcionarme un ejemplo?
4. ¿Cómo fue el proceso de construcción del PEI en la Institución Educativa Chachagüí?
5. ¿Los objetivos propuestos en el PEI de la Institución Educativa Chachagüí, están relacionados con la realidad socio cultural del Municipio?
6. ¿Los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en el área de inglés tienen que ver con el PEI de la Institución Educativa y con la realidad del Municipio de Chachagüí?
7. ¿Qué significa para Usted el termino pertinencia?
8. ¿Qué tipo de pertinencia refleja el PEI de la Institución Educativa Chachagüí?

9. ¿Qué entiende Usted por política pública?
10. ¿Cuáles son las políticas publicas educativas llevadas a cabo en Colombia?
11. ¿Qué piensa Usted del Programa Nacional de Bilingüismo?
12. ¿Según Usted, qué aspectos se debe tener en cuenta a la hora de diseñar una política pública?
13. ¿El proceso de construcción curricular es pertinente al contexto social de la Institución Educativa Chachagüí?

**Anexo 2**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO – FACULTAD DE EDUCACIÓN  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA CHACHAGUI  
ENTREVISTA A DOCENTES DEL ÁREA DE INGLÉS**

**OBJETIVO:** Analizar la pertinencia de la metodología empleada por los docentes del área de inglés de la Institución Educativa Chachagüí para el logro de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional a través del programa nacional de bilingüismo.

**Fecha:** \_\_\_\_\_ **Hora:** \_\_\_\_\_

**Lugar:** \_\_\_\_\_

**I. IDENTIFICACIÓN:**

**Entrevistador:** \_\_\_\_\_

**Entrevistado (a):** \_\_\_\_\_

**Edad:** \_\_\_\_\_ **Genero:** M \_\_\_ F \_\_\_

**Desempeño:** \_\_\_\_\_

**Institución Educativa:** \_\_\_\_\_

**Público:** \_\_\_\_\_ **Privado:** \_\_\_\_\_

**II. Introducción**

Agradecemos su decidida colaboración en el desarrollo del presente instrumento que tiene la intencionalidad de contribuir en el desarrollo y ejecución del proyecto de investigación denominado: “PERTINENCIA METODOLÓGICA Y POLÍTICAS PUBLICAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA INSTITUCION EDUCATIVA CHACHAGUI”, por lo tanto, la información que nos suministre es muy valiosa.

La participación activa y la decidida colaboración por parte de los docentes de la Institución Educativa Chachagüí, contribuirá a lograr resultados sólidos, claros y objetivos en el desarrollo de la presente investigación.

### **III. Características de la entrevista**

- Confidencialidad
- Responsabilidad
- Duración de la entrevista

### **IV. Cuestionario para docentes del área de inglés.**

1. ¿Cómo fue el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés cuando curso sus estudios secundarios?
2. ¿Qué metodología utilizaron sus docentes de inglés?
3. ¿Por qué es importante el aprendizaje del idioma inglés en la actualidad?
4. ¿Cuál o cuáles son los métodos empleados por Usted en sus clases de inglés?
5. ¿De qué manera contribuye los métodos de enseñanza empleados por Usted al logro de los objetivos propuestos en el PEI de la Institución Educativa Chachagüí?
6. ¿Qué tipo de actividades incluyen los métodos empleados por Usted?
7. ¿Cuál es su percepción sobre el termino pertinencia?
8. ¿La forma como se está enseñando el inglés en la Institución Educativa Chachagüí es pertinente, podría ejemplificar en qué sentido?

**9.** ¿Cómo cree Usted que contribuye el aprendizaje del inglés al desarrollo socio económico y cultural del Municipio de Chachagüí?

**10.** ¿Qué significa para Usted la expresión “pertinencia metodológica”?

**11.** Que es para Usted un estándar y como se relaciona con el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés?

**12.** ¿Qué es para Usted el bilingüismo?

**13.** ¿Qué implica ser una persona bilingüe?

**14.** ¿Qué es para Usted una política pública?

**15.** ¿Qué otras políticas públicas están relacionadas con el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés?

### Anexo 3

## UNIVERSIDAD DE NARIÑO – FACULTAD DE EDUCACIÓN INSTITUCIÓN EDUCATIVA CHACHAGUI ENTREVISTA A ESTUDIANTES

**OBJETIVO:** Analizar las experiencias de los estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo de educación básica secundaria y media de la Institución Educativa Chachagüí, respecto al proceso de enseñanza del inglés llevado a cabo por sus docentes de esta área para el logro de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional a través del programa nacional de bilingüismo.

**Fecha:** \_\_\_\_\_ **Hora:** \_\_\_\_\_

**Lugar:** \_\_\_\_\_

### I. IDENTIFICACION:

**Entrevistador:** \_\_\_\_\_

**Entrevistado (a):** \_\_\_\_\_

**Edad:** \_\_\_\_\_ **Genero:** M \_\_\_\_ F \_\_\_\_

**Desempeño:** \_\_\_\_\_

**Institución Educativa:** \_\_\_\_\_

**Público:** \_\_\_\_\_ **Privado:** \_\_\_\_\_

### II. Introducción

Agradecemos su decidida colaboración en el desarrollo del presente instrumento que tiene la intencionalidad de contribuir en el desarrollo y ejecución del proyecto de investigación denominado: “PERTINENCIA METODOLÓGICA Y POLÍTICAS PUBLICAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA INSTITUCION EDUCATIVA CHACHAGUI”, por lo tanto, la información que nos suministre es muy valiosa.

La participación activa y la decidida colaboración por parte de los estudiantes de la Institución Educativa Chachagüí, contribuirá a lograr resultados sólidos, claros y objetivos en el desarrollo de la presente investigación.

### **III. Características de la entrevista**

- Confidencialidad
- Responsabilidad
- Duración de la entrevista

### **IV. Cuestionario para docentes del área de inglés.**

1. ¿Cree Usted que el aprendizaje del inglés es importante en la actualidad?
2. ¿Cómo ha contribuido el aprendizaje del inglés en su formación académica, personal, social y cultural?
3. ¿Si Usted se encontrara con un hablante nativo de inglés u otra persona que hablara este idioma, sería capaz de sostener una conversación sencilla?
4. ¿En cuál de las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir se siente Usted más competente?
5. ¿Qué opina de los métodos de enseñanza empleados por su profesor de inglés?
6. ¿Qué sugerencias haría Usted a dichos métodos?
7. ¿Considera Usted que es importante variar los métodos de enseñanza empleados por los docentes de inglés?

**8.** ¿Le gustaría a Usted aprender inglés a través de actividades lúdicas como canciones, juegos, dinámicas, etc.?

**9.** ¿Qué lugar ocupa dentro de su vida y de sus proyecciones futuras el idioma inglés?