

Elementos de una propuesta para la enseñanza del Inglés: una mirada a seis contextos

ARTÍCULO DERIVADO DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Autores

Rigoberto Castillo, Ph.D, Docente investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Blanca R. Blanco A, Zoraida Martín F. Yecid, Ortega P. Martha C. Parra C., Claudia P. Ramírez U., Viviana Vega M. (Especialistas en Lingüística aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad La Gran Colombia) y Sonia F. Castrillón C. docente del Centro de Idiomas de la Universidad La Gran Colombia y del Gimnasio Vallegrande de Montería.

Bogotá, D.C
2005

ABSTRACT

This article reports a research project that used meta-analysis as methodology. Six studies from six schools in which the teacher-researchers worked were gathered. The educators reflected on their practices, analyzed their syllabi critically and proposed innovations as they explored alternatives for both content and methodology. The preliminary data gathered suggested that the syllabi failed to contextualize learning and that there were content and conceptual conflicts. The innovations conducted pointed out that there are common factors that may contribute to meaningful learning, such as: systematic group work, efforts to contextualize, negotiation of the curricula, the use of authentic materials and moving from literal to critical reading.

Key words:

Second language, English teaching methodology, contextualization, group work, negotiation of the curricula, reading.

Fecha de recepción: mayo 30 de 2005 - Fecha de aceptación: agosto 26 de 2005



RESUMEN

Este artículo reporta un proyecto de investigación en el cual se utilizó *meta-análisis*. Se reunieron seis estudios realizados por los profesores-investigadores en sus contextos. Los educadores, integrantes del grupo de investigación, reflexionaron sobre sus prácticas, analizaron críticamente los programas y propusieron innovaciones a la vez que exploraban alternativas en el contenido y en las metodologías. Los datos recogidos inicialmente indicaron que los programas presentaban vacíos conceptuales, de contenido y de adecuación al contexto y parecían contribuir poco al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional. Las innovaciones efectuadas indican que hay factores comunes que pueden contribuir a que el aprendizaje gane sentido, tales como el trabajo de grupo sistemático, la contextualización, la negociación de temas, el uso de textos auténticos e ir más allá de la lectura literal, entre otros.

Palabras clave

Enseñanza lengua extranjera, metodología de la enseñanza, contextualización, trabajo de grupo, lectura.

INTRODUCCIÓN

Este artículo resultó del proyecto de investigación “Propuesta curricular para la enseñanza del inglés en diversos contextos del centro de Colombia” que indagó sobre algunas necesidades curriculares de la educación en lengua extranjera en instituciones de educación básica y exploró alternativas en el contenido y en las metodologías. Contiene la justificación, la descripción del problema, la metodología de investigación, los objetivos, los resultados y las conclusiones.

El grupo de investigación (en adelante GI) fue conformado por un profesor de la Especialización en Lingüística aplicada a la enseñanza del Inglés de la Universidad Gran Colombia (UGC) y por seis profesores, a su vez estudiantes de la especialización, y una profesora del centro de idiomas de la UGC.

El GI tomó datos para el presente proyecto de investigación en sus respectivos colegios, lo cual permitió un espacio para reflexionar sobre sus prácticas docentes, para analizar críticamente los programas de inglés de sus colegios y para proponer innovaciones. Se parte de la definición de un programa (syllabus

en inglés) como una descripción de los contenidos de un curso y el orden en que se enseñan (Richards, Platt & Platt, 1992). En este caso, el análisis y las innovaciones del programa incluyen un conjunto de temas, problemas, metodologías, materiales y evaluación. Hay investigación extensa sobre la formulación de currículos en segunda lengua como la del Council of Cultural Cooperation of Europe (2000).

El problema identificado por el GI consistió en que el programa propuesto en las instituciones no consulta las necesidades e intereses de los aprendientes y que las metodologías utilizadas y la forma de abordar temas y materiales no mantienen el interés de éstos. Los datos recogidos indican que los programas presentan vacíos conceptuales, de contenido y de adecuación al contexto y parecen contribuir poco al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.

Los profesores-investigadores presentaron al grupo, para debate, su proceso de indagación. La dinámica dialógica permitió realizar un ciclo de investigación en el cual, a medida que se avanzaba, se revisaba el procedimiento desde el inicio. Por ejemplo, los problemas fueron redefinidos a medida que se tomaban datos y de igual manera la revisión bibliográfica fue continua. La investigación fue de carácter cualitativo siguiendo los parámetros de la investigación-acción para lengua extranjera propuestos por Freeman (1988), Wallace (1988) y Burns (1999), entre otros.

El artículo usa alternadamente los términos *estudiante* y *alumno(s)* como sinónimos. Para los autores, “*aprehendiente*” es una metáfora de quien hace comprensión de algo o quien toma para sí.

1. JUSTIFICACIÓN

Los cambios de paradigma en la educación, la pedagogía y la didáctica han generado diversas acciones conducentes a producir un cambio cualitativo en la educación colombiana. Una de las metas de la educación es el desarrollo de valores, el desarrollo de competencias y la autonomía en el aprendizaje. Este estudio pretende indagar sobre lo que hace la escuela en cuanto a lengua extranjera para contribuir a la comprensión de los problemas de aula y ofrecer alternativas de solución.



El impacto que busca generar esta propuesta recae en primer lugar en cada uno de los colegios participantes que dan una mirada reflexiva a la gestión de su programa de inglés. En segundo lugar, ese impacto tiene un producto de investigación que es útil para instituciones similares del país. En tercer lugar, incide en el desarrollo profesional de los participantes del Grupo de Investigación.

El aporte a la lingüística aplicada que esta propuesta espera hacer, se relaciona con el proceso para encontrar la apropiación de un lenguaje, de unas temáticas y de unas actividades (tasks) para el aprendizaje del inglés, que sirvan mejor a sus audiencias. Para las instituciones de educación superior que forman educadores en lengua extranjera, los resultados de esta investigación pueden dar luces a sus planes de estudio y generar propuestas de investigación.

2. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La inadecuación de los programas de inglés fue identificada por el GI como problemática puesto que no existe coherencia entre la intención de que los aprendientes estudien la segunda lengua para comunicarse y las temáticas propuestas. Se encontró que prevalecía un *syllabus* estructural o funcional que privilegia el análisis del lenguaje sobre la comunicación.

El GI coincidió en que en sus contextos, la enseñanza del inglés presenta un problema común de contextualización y apropiación de: el enfoque, la metodología, las actividades de clase, los programas, temas y contenidos, los materiales y recursos, y la evaluación del aprendizaje. En la mayoría de los casos, los materiales utilizados determinan el qué y el cómo de la enseñanza. Así por ejemplo, los materiales de lectura graduado (Graded readers) que se centran en la lectura de decodificación, parecen imponer una dinámica de lectura que no pasa de la etapa de interpretación literal de lo leído. Igual sucede con el uso de cuentos canónicos, como Caperucita Roja, que no son reto para los lectores de lengua extranjera por ya conocer el sentido de la historia en la lengua materna. A la falta de reto con los contenidos se le agrega el hecho de que las temáticas pueden estar alienando a los aprendientes al no encontrar relación entre ésta y su contexto.

Por su parte, la evaluación propuesta parece dar prioridad al desempeño oral e individual, lo cual causa ansiedad y no parece reflejar lo que los aprendientes

pueden hacer con la lengua extranjera, más bien tiende a centrarse en el saber acerca del lenguaje. La discrepancia entre las formas de enseñar y de evaluar fue notoria en los datos analizados por el GI.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El GI se interesó en promover la reflexión sobre las prácticas de aula y sobre las formulaciones teórico-prácticas que las instituciones proponen para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este estudio intenta apoyar el mejoramiento educativo en los colegios de educación básica, mediante una relación dialógica entre los integrantes de las comunidades educativas.

La indagación espera contribuir a la coherencia de los programas para que los procesos de enseñanza ganen sentido. Se formulan los siguientes objetivos:

Generales:

- Conocer cómo los aprendientes perciben lo aprendido respecto a sus necesidades e intereses y a su forma de aprender.
- Formular recomendaciones sobre aspectos curriculares que promuevan el aprendizaje del inglés como segunda lengua.

Específicos:

- Conocer lo que hacen los aprendientes para aprender
- Determinar cómo conciben una evaluación que refleje su aprendizaje
- Documentar el impacto que tengan las innovaciones propuestas en el desarrollo de la lengua extranjera y en la actitud hacia el aprendizaje de ésta.

4. MARCO TEÓRICO

El proyecto fue iluminado con la revisión bibliográfica sobre investigación-acción (Burns, 1999; Freeman, 1998; Wallace, 1998); sobre factores que inciden en



la adquisición de una segunda lengua (Ellis, 1994; Oxford, 1990; Young, 1992); sobre el Aprendizaje Cooperativo y Colaborativo (Slavin, 1990; Kessler, 1992; Marzano et al., 2001); sobre el diseño de tareas y actividades (Nunan, 1989 y 1992); sobre la educación en valores (Wood, Roser & Martínez, 2000) y sobre el lenguaje integral (Goodman, 1989, 1996).

4.1 La investigación-acción

El GI encontró que como profesores-investigadores el modelo de investigación-acción ofrecía tener en cuenta elementos de reflexión, de equidad (al ofrecer a todos los aprehendientes iguales oportunidades, por ejemplo) de innovación y de impacto. Como afirma Burns (1999:30), “la investigación acción permite indagar dentro de una situación específica que permite a maestros y maestras una participación en un proceso cuyo objetivo es introducir cambios en el salón de clase luego de recolectar datos pertinentes a los problemas de aprendizaje y a las posibles soluciones”. Los procedimientos que son de carácter cíclico y de retroalimentación continua del proceso mismo son de naturaleza cualitativa (Freeman:1998).

4.2 Factores socio-afectivos, cognitivos y metacognitivos

El GI encontró que en las poblaciones de estudio el aprendizaje de la lengua extranjera implicaba unos factores individuales que incidían en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, la auto-estima, la seguridad, la auto-imagen, la motivación, la actitud, la ansiedad, la memoria, la capacidad de reflexión y auto-evaluación.

Price (1991, en Young 1999:125) asevera que “los aprehendientes unánimemente afirman que hablar en la lengua extranjera genera la mayor ansiedad en el aprendizaje. Por lo menos dos hechos pueden explicarlo. En primer lugar, el fin último de la enseñanza de la lengua extranjera en la escuela es el de lograr la comunicación, de negociar sentidos con los demás. El lenguaje, que es de naturaleza social hace demandas en los aprehendientes que pueden hacer que se sientan casi siempre insatisfechos con su desempeño en la lengua extranjera. En segundo lugar, el lenguaje representa una identidad, por tanto el aprehendiente necesita conocer conductas y patrones culturales y en cierto modo necesita redefinir su propia imagen e identidad para expresarse en un

segundo idioma. Se puede asumir que un desempeño limitado afectará la autoestima y aumentará la ansiedad.

Por otra parte, en la situación problemática se identificaron dificultades de carácter estratégico. Por tanto, se revisó la literatura sobre aspectos cognitivos y meta-cognitivos. Además del potencial desarrollo de la competencia comunicativa. Diversas investigaciones indican que educar a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje (EA) les convierte en aprendientes más efectivos y eficaces. Las EA van desde la verificación de cómo va el propio aprendizaje hasta, por ejemplo, el diseño de un plan para salir a un país de habla extranjera. Chamot y O'Malley y (1990) argumentan que los buenos aprendientes son conscientes del uso de estrategias y de por qué las usan y que maestros y maestras pueden ayudarles, preferiblemente de forma explícita, a comprender las estrategias y a desarrollarlas. Aunque aparentemente todo aprendiente conoce las estrategias, la diferencia radica en que el buen aprendiente evalúa el problema que está resolviendo y aplica conscientemente la estrategia necesaria para ello.

El GI tuvo en cuenta que para promover el uso de EA los docentes pueden indicar el camino. Hay diversas opciones para integrar las EA en el aula, a saber: a) un programa centrado en el proceso mismo de “aprender a aprender” b) un programa en que cada destreza se enseña a la par con sus estrategias específicas, c) Un curso con un eje de conocimiento estratégico y que haga un trabajo continuo con diversos aspectos del lenguaje.

Autores como Lessard-Clouston (1997) sugieren una cuidadosa planeación para implementar las EA en el aula, que incluye, en primer lugar, que los docentes estudien el contexto donde se enseña: indagando con observaciones, encuestas o entrevistas quiénes son los alumnos, cómo aprenden, qué intereses y necesidades tienen, qué estrategias usan, qué tanto contacto tienen con la L2, y analizando los libros texto para saber si propone la enseñanza de estrategias y reflexionando sobre su manera de enseñar. En segundo lugar, los docentes buscarán centrarse más en el estudiante, deteniéndose en aquellas estrategias pertinentes para ellos y promoviendo la evaluación de su eficacia para que cada vez asuman mayor responsabilidad sobre su aprendizaje. En tercer lugar, los docentes deberán examinar reflexivamente sus prácticas de aula y su pro-

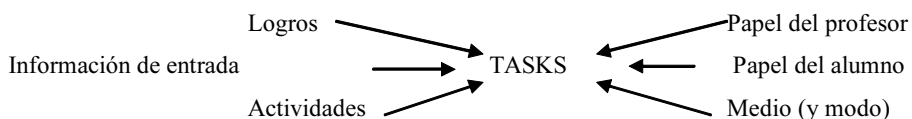


pio aprendizaje para, a su vez, estimular la reflexión del aprehendiente. El docente llevará entonces una agenda sobre cómo enseñar a aprender que no se limitaría a las EA específicas para L2.

Instrumentos como los diarios, los cuestionarios –aplicados en diferentes momentos de un curso, los planeadores de actividades de aprendizaje, los portafolios y las entrevistas, entre otros sirven para fomentar la reflexión de quien aprende y para evaluar permanentemente los mecanismos utilizados para las actividades y tareas y para evaluar el alcance de las metas del curso o programa.

4.3 Enfoque centrado en las actividades o tareas de aprendizaje (Task-Based Approaches)

El GI halló cierta desarticulación entre los contenidos propuestos y su ejecución. Se decidió explorar una estructura como la del Task-Based Approach (Nunan, 1989) que toma una perspectiva pedagógica en la cual las tareas de aprendizaje de una lengua tienen un objetivo particular, un contenido apropiado, un procedimiento específico y una variedad de logros para aquellos que emprenden la tarea. La atención de los estudiantes está más centrada en el significado que en la forma. Los componentes de un “task” pueden desglosarse en estos términos: hay una información de entrada (por ejemplo un diálogo, una lectura) El task tendrá explícita o implícitamente una meta que los alumnos deben alcanzar y un papel para los profesores y para los alumnos.



El medio se refiere al aula y a la estructura que puede ser de: trabajo individual, de binas de pequeños grupos o interacción entre todos (mingling activities). El modo se refiere a que sea oral o escrito.

Las actividades y tareas deben tener el significado como la base fundamental, los participantes tienen un problema de comunicación por resolver, se pueden comparar con actividades de la vida real, la tarea se evalúa en cuanto a su

alcance y resolución. (Skehan, 1998). Por lo tanto la producción lingüística y la interacción constituyen elementos constantes.

Deben combinarse las actividades pedagógicas (pedagogical tasks) con las de la vida real (real-life tasks) para que el trabajo de aula gane sentido. Skehan (1998::95) ofrece ejemplos como: completar el árbol genealógico de un compañero(a), dejar un mensaje en un contestador automático. Este autor ofrece también ejemplo de lo que no es “task”: preguntas y respuestas con el profesor, ejercicios de transformación, o actividades inductivas con material escogido para generar reglas gramaticales.

4.4 El Lenguaje Integral (Whole language).

La integración del currículo para el desarrollo de la competencia comunicativa tanto en primera como en segunda lengua, ha sido reconocida por los educadores. Este enfoque influyó la concepción de la lectura del GI. La lectura del texto y la lectura del mundo van mano a mano. Para Goodman (1996) cada lector construye su texto, paralelo al texto publicado a medida que interactúa con éste. Durante esta transacción el texto del autor es transformado por el lector para darle un sentido. Es decir, el lector va más allá de lo que la lectura intenta comunicar. Este autor concibe el proceso lector como activo y lleno de sentido.

Reading is an active process in which readers use powerful strategies in their pursuit of meaning.

1. Everything readers do is part of their attempt to make sense.
2. Readers become highly efficient in using just enough of the available information to accomplish their purpose of making sense.

Lo que un lector trae al acto de leer es tan importante para comprender como lo que trae el texto mismo.

4.4 El aprendizaje cooperativo (Cooperative learning)

A medida que el GI identificaba las fuentes de los problemas, surgió la necesidad de mirar alternativas de manejo de clase que permitieran la construcción

social del conocimiento. Por ello se consultaron trabajos sobre actividad grupal que equilibrara la participación individual con los aprendizajes de grupo. Las reflexiones y el análisis llevaron al Grupo a estudiar el Aprendizaje Cooperativo (AC), para que en la clase, además de aprender inglés, los estudiantes tuvieran la oportunidad de compartir conocimiento, desarrollar habilidades sociales y valores. Castillo, Sánchez y Melgarejo (2002) presentan una sinopsis de este enfoque.

El aprendizaje cooperativo puede definirse como una estrategia de aprendizaje en la que los aprendientes interactúan sistemáticamente en grupos pequeños para promover la interdependencia positiva y para mejorar los logros del aprendiente (Kessler, 1992). Las experiencias con AC han reportado ganancias en aprendizaje y en competencias sociales. Nunan (1993) arguye que el trabajo de equipo puede estimular la relación entre las tareas académicas y el desarrollo de valores.

En algunas de las clases el GI encontró elementos de la enseñanza tradicional de una lengua extranjera con énfasis en las reglas gramaticales y en el aprendizaje del vocabulario y como asevera Slavin (1990), las prácticas tradicionales dificultan el aprendizaje, por ejemplo, un docente formula una pregunta y algunos estudiantes levantan la mano y participan en secuencia. EL AC propone contrarrestar estas prácticas propiciando la interacción simultánea sea individual, en binas o en grupo. Kessler (1992) lista los múltiples beneficios del AC al poder estructurar la interacción entre los aprendientes y al permitir a los docentes ejercer diversos papeles en el aula de clase.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La naturaleza de los problema y la innovación propuesta sugieren una metodología cualitativa y con ella las ventajas y desventajas que puedan derivarse de este tipo de estudio. Se toman datos descriptivos, como la observación de la interacción en el aula (Allwright, and Bailey, 1994), toma de datos para determinar el problema y el efecto de la innovación. Este Proyecto de investigación se llevó a cabo en ocho colegios e involucra a personal administrativo, docentes, padres y alumnos de los planteles.

5.1 Tipo de investigación

Este estudio es una propuesta de investigación cualitativa en la medida en que nuestro interés es describir y entender los procesos de aprendizaje del estudiante y de enseñanza por parte del profesor e incluye observaciones y encuestas para observar el progreso de la experiencia. Tuvo una intervención con miras a ensayar un diseño instruccional y estudiar el efecto producido.

5.2 Población

Participaron seis profesores de igual número de instituciones. Uno de Villavicencio y los demás de Bogotá, D.C. La tabla No. 1 resume los datos de los participantes.

TABLA No. 1 PARTICIPANTES

COLEGIO	Tipo	Intensidad horaria semanal clase de inglés (o en inglés)	Grado observado en el estudio
Col. Distrital MBA	Público	1	2°
Nuevo Gimnasio CB	Privado	14	2°
Gimnasio BCH	Privado	12	2°
Col. Santa C.	Privado	6	7°
Normal Departamental	Público	3	10°
Col. M R.	Privado	8	2°

5.3 Preguntas de investigación

Para presentar la información de forma sucinta, la Tabla No. 1 contiene las preguntas de investigación. Una pregunta principal y tres preguntas secundarias aparecen seguidas de los datos recogidos y de los instrumentos. Luego aparecen los informantes y la tabla cierra con una columna para notas varias.



PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Preguntas de investigación	Datos recogidos	Instrumentos	Informantes	Áreas
¿Cómo puede el programa de inglés contribuir al desarrollo del PEI de cada institución?	-Perfil de la institución, perfil de los estudiantes	PEI Encuestas sobre percepciones del uso actual y esperado de la L2	Directivos Jefe de Dpto. Estudiantes	- Aprender a aprender. -Trabajo de equipo
1. ¿Cómo construir una contextualización de y una identidad para la lengua extranjera en estos centros educativos?	-Representación de la identidad nacional y multicultural.	Observaciones de clase -Encuesta a estudiantes	Estudiantes	-Construcción de identidad nacional y multicultural. -Uso de temas locales y personales
2. ¿Cómo enriquecer el actual programa de inglés para satisfacer los intereses y las necesidades de los estudiantes?	- Lo que los estudiantes hacen para aprender -Intereses y necesidades. -Percepción de los Ss sobre el actual programa. -Percepción de los Ss sobre cómo aprenden. -Percepción de los Ss sobre la evaluación. -Auto-evaluación de su actitud frente al aprendizaje de L2.	-Cuestionarios y entrevistas -Programa actual -Escala de satisfacción con diversos aspectos de clase. -Encuesta sobre preferencias y estilos de aprendizaje	-Estudiantes -Profesores	-Negociación de temas y de enfoque -Evaluación cualitativa v.g., portafolios, bitácoras, diarios. -Trabajo de equipo.
3. ¿En qué medida puede contribuir el programa de inglés a la formación en valores?	-Imaginario y representaciones de los valores -Representaciones de la identidad individual y social.	-Interpretación de cuentos e historias. -Escritos originales de estudiantes		-Auto-estima -Auto-imagen
4. ¿Cómo puede reducirse la ansiedad en aprendizaje de la L2?	-Percepción del aprendizaje	-Entrevista		-Auto-estima -Auto-imagen -Construcción de identidad individual y social.

5.4 Recolección de Datos

Se estudiaron los documentos que sustentan el PEI de cada colegio participante. Los profesores llevaron una bitácora de sus clases y compartieron datos y análisis con los demás integrantes del GI. El director de la investigación visitó los colegios. La información obtenida permitió efectuar la triangulación de los datos buscando una mayor confiabilidad.

5.4.1 Instrumentos

Para determinar las necesidades de aprendizaje se analizaron los programas de inglés de cada institución y se aplicó una encuesta que permita indagar a los alumnos sobre: expectativas con la lengua extranjera, el grado de satisfacción con diferentes aspectos del programa de inglés, y sus percepciones sobre cómo aprender la lengua extranjera y sobre la evaluación del aprendizaje. Se realizaron entrevistas y encuestas con padres, personal administrativo, docentes de diversas áreas y docentes de inglés.

La observación ha permitido a los profesores investigadores indagar sobre el problema y dar una mirada a los comportamientos y las actitudes de los aprendientes frente al inglés. Cuando se recogen datos, las observaciones son útiles porque son más organizadas y tienen un objetivo específico. Los diarios y los cuestionarios permiten conocer las reflexiones de los estudiantes sobre el aprendizaje, sus preocupaciones, su auto-imagen y sus motivaciones.

Se combinó el uso de instrumentos de observación de clase con otros como la entrevista, la encuesta, documentos como el PEI de la institución, el programa propuesto por el departamento de inglés de cada colegio, el observador del alumno, los escritos de alumnos y alumnas, y los diarios. Para efectos de validación, los datos se tomaron de diversas fuentes y se triangularon.

Como sugiere Freeman (1998), los datos se rotularon, se agruparon, se relacionaron entre sí. De este proceso surgen las categorías de análisis. El proceso y los resultados fueron compartidos por el Grupo de Investigación para interpretar los hallazgos y sacar conclusiones.



5.4.2 Metodología de investigación

Este macroproyecto recoge seis trabajos de tesis de grado en Lingüística Aplicada de la Universidad La Gran Colombia. Busca indagar sobre las prácticas, los problemas y las alternativas de solución en la enseñanza del inglés como segunda lengua en diversos escenarios. Los estudios siguieron una metodología de investigación acción. Se siguió el ciclo propuesto por Freeman (1998) Wallace (1999) y Burns (1999) para la investigación de aula. La población sujeto de estudio incluyó la participación de profesores y del grupo de investigación como el generador del diálogo y del debate.

Como explican Bogdan y Biklen (1982 in Burns, 1999:30) “action research is the systematic collection of information that is designed to bring about social change”. El objetivo es el de identificar los factores que contribuyan al desarrollo del lenguaje dentro de un aprendizaje significativo. Se escogió la investigación -acción porque permite realizar cambios luego de la recolección de datos y por ser participativa. Como instrumentos primaron la observación de clase, las notas de campo, las encuestas, las entrevistas, tareas y trabajos de clase, y los syllabus.

6. ANÁLISIS DE DATOS

Puede consultarse las tesis de grado de Vivas (2003), Ramírez (2003), Blanco (2003) y Parra (2003), y de Ortega (2004) que reposan en la biblioteca de la Universidad La Gran Colombia, para el estudio de las evidencias. La toma de datos preliminares arrojó luces sobre el problema y sobre sus posibles fuentes. El análisis permitió proponer unas innovaciones que se implementaron. Los resultados fueron analizados y contrastados con la información preliminar. En el proceso se redefinieron los problemas y se amplió el marco teórico.

De acuerdo con los datos tomados y analizados por el Grupo de Investigación (GI) surgieron las categorías de análisis cuya descripción, acompañada del resultado de la innovación, se presentan a continuación: la representación de una identidad, ansiedad para expresarse en inglés, tensión entre forma y significado, la evaluación del aprendizaje y la necesidad de enriquecimiento de los programas de inglés.

6.1 La representación de una identidad

Las lecturas, los textos escuchados y los temas de conversación propuestos tienden a alienar a los aprendientes al no encontrar relación con su contexto. Como ilustración, en el GBCH, colegio bilingüe, la profesora identificó el problema de que los niños sólo usan el inglés en el aula. No se atreven a usarlo naturalmente, ni espontáneamente.

Los alumnos y alumnas no se sienten representados al usar la L2. El currículo necesita contribuir a la formación de identidad a la vez que a la apropiación de la lengua extranjera. El problema de contextualización y representación lo tienen tanto los colegios mencionados anteriormente, como aquellos que no han logrado acuerdos sobre el currículo común de inglés. Tales como el Colegio Distrital y el Normal Departamental.

Por su parte, en el CMR los estudiantes de segundo grado mostraron dificultad para contextualizar textos escritos. Las evidencias tomadas allí también indican que muestran dificultades para descifrar las instrucciones escritas y responder preguntas. Para la comprensión del discurso en inglés del maestro, dependen de la ayuda visual que ofrece el lenguaje corporal del docente, su uso de la mímica, de señalar, de mostrar, etc. Es decir, dependen de las modificaciones y adiciones que éste hace al lenguaje oral para la comprensión. Estas ayudas no están presentes en los materiales de lectura o de escritura y por ende experimentan dificultad de expresarse en lenguaje oral o escrito.

Para abordar el problema de la representación de la identidad y de la contextualización, estudiantes y profesores negociaron los temas del currículo intentando dar sentido al programa de inglés. Por ejemplo, en el Colegio Distrital en la innovación se integraron con éxito temas como: “Let’s know the school, Let’s enjoy the BD party. Visiting a friend’s home, Exploring the fantastic farm”

Los lectores escritores, los escuchas y los hablantes encontraron textos que les permitieron representarse e identificarse a sí mismos en la lengua. Ellos tenían que ver con la cultura local y con las experiencias individuales de los estudiantes. Los datos tomados de profesores y estudiantes en las diversas instituciones,



sugieren que cuando los estudiantes comparten conocimientos previos y cuando hablan de sí mismos o de la cotidianidad local, se sienten representados a sí mismos. Además el trabajo grupal mostró que facilita la comunicación entre los aprehendientes y la representación de sí mismos.

6.2 Ansiedad para expresarse en inglés

En el Departamental, en el NGCB en el GBCH los alumnos y alumnas manifiestan ansiedad para usar la lengua extranjera en la cotidianidad y en el aula, no sólo por falta del dominio del idioma sino por el temor de ser juzgado. Como explica Brown (1994:255) “because of the language ego that informs people that ‘you are what you speak’, learners are reluctant to be judged by hearers.

Los datos recogidos indican que aprovechando que son muy gregarios el aprendizaje en grupo contribuye a reducir la ansiedad para expresarse en inglés. Los alumnos reportan que las tareas y actividades de aula ganan mayor sentido para los educandos cuando tienen la oportunidad de construir el conocimiento con sus compañeros y compañeras. El trabajo grupal promovió la autoconfianza y la auto-imagen, dado que chicos y chicas pudieron expresar sus sentimientos y puntos de vista. Además se percataron de que, independiente de su grado de conocimiento, ellos son importantes (colaborando, animando o corrigiendo) para que el grupo desarrolle el trabajo con éxito.

Para abordar la ansiedad se implementaron variaciones en la metodología. El Aprendizaje Cooperativo (AC) o “Cooperative Learning”: una modalidad de manejo de grupo en el que hay un trabajo sistemático de grupo en el que cada miembro tiene un papel que rota y en que los grupos son designados por los docentes. En cada grupo hay miembros con destrezas y competencias diferentes y las tareas están estructuradas de modo que necesiten la colaboración mutua. En el GBCH la docente investigadora encontró que el AC contribuyó a reducir la ansiedad de los estudiantes cuando hablan inglés dado que les da primero una oportunidad de aprender en el grupo pequeño y de desempeñarse allí antes de que a quien designen como vocero hable frente al grupo. Igual hallazgo hubo en el NGCB, donde los niños y niñas no gustan que se les llame a participar o que se les pida responder individualmente frente al grupo. Temen hacer el ridículo frente a sus compañeros. Nuevo NGCB encontró que la

expresión está constituida no sólo por el habla sino por el lenguaje gestual, corporal, escrito y pictórico y que por lo tanto no debe restringirse la habilidad de lenguaje a la oralidad. Por ende, el estudio sugiere que el aula debe dar la oportunidad de expresión por medio del arte, de la música, de los juegos, en que los estudiantes comparten sus pensamientos, sentimientos y creencias.

6.3 Tensión entre forma y significado

En todos los colegios tiende a prevalecer un programa de inglés estructural y funcional, esto es, basado en intenciones de habla. Por ejemplo en el GSCT y en el Departamental, había preocupación por la precisión gramatical y las clases se centraban en la forma del lenguaje.

En los colegios se propuso entonces un programa interdisciplinario que contribuya al desarrollo de los ejes del PEI de cada colegio entre ellos la competencia comunicativa y el desarrollo de valores.

Para abordar este problema se implementó un programa de lecto-escritura alrededor de un valor (Values Literacy). La inclusión de cuentos de la literatura infantil para contribuir a la formación en valores que propone el P. E. I de cada colegio. Lectura interpretativa y crítica. Los cuentos canónicos, como Caperucita Roja, dan paso a otros menos conocidos. Son escogidos porque giran alrededor de un valor que el colegio desea desarrollar.

6.4 La evaluación del aprendizaje

Los docentes identificaron que la evaluación no refleja lo que los estudiantes saben hacer en el idioma, con el idioma y por medio del idioma. Tiende a centrarse en el saber acerca del lenguaje. La discrepancia entre las formas de enseñar y de evaluar fueron reveladas en la toma de datos.

Para abordar una evaluación alterna se implementó la evaluación por portafolio (con auto-evaluación). Esta innovación fue propuesta para que la recolección sistemática de los trabajos de los alumnos contribuya a que formulen nuevas metas de aprendizaje, para que mantengan un registro de los escritos que han hecho y para que los estudiantes mismos evalúen su progreso. De este modo se refleja mejor el aprendizaje.



Por otra parte, en el NGCB la evaluación de la expresión oral en la L2 funcionó mejor en actividades de carácter grupal como entrevistas, dramatizaciones o presentación de algo que elaboraron, como un dibujo, una marioneta, o un collage.

6.5 Necesidad de enriquecimiento de los programas de inglés

Los programas actuales necesitan responder a las necesidades e intereses de los educandos tanto en contenido del programa (temas, materiales, actividades, proyectos, tareas, etc) como en las metodologías propuestas.

La utilización de textos auténticos (originalmente escritos para angloparlantes) como suplemento al libro de literatura “filtrado”, fue la estrategia propuesta en el GSTC para agregar sentido a la obra literaria que se estudia. Aprender a aprender por medio de establecimiento de metas y de estrategias de aprendizaje. CMR y GSCT estrategia aprendizaje de la lectura. El conocimiento previo como concepto que coadyuva al aprendizaje es un tanto limitado en las propuestas curriculares de los colegios participantes. En los programas actuales se centra en los elementos lingüísticos como activar el vocabulario o los temas. Esta activación parece ser un paso sin que se avance a la interpretación o a la lectura crítica; el proceso de aprendizaje no debe detenerse en la decodificación lingüística. En una clase, por ejemplo, no se invita a los alumnos y alumnas a indagar: ¿Quién escribió el texto? ¿Cuándo? ¿Con qué propósito? ¿De dónde proviene el autor? ¿Cuál es su posible visión de los hechos?

7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

El estudio encontró en diversas poblaciones un problema identificado por profesores de instituciones de educación básica que consiste en la falta de contextualización de la enseñanza de la segunda lengua. Los profesores investigadores, a su vez estudiantes de la Especialización en la UGC, encontraron que los actuales programas hacían énfasis en aprender acerca de la segunda lengua, que se ocupaban de la forma del lenguaje más que de la comunicación y que se presentaba la segunda lengua en forma aislada. En mayor o menor grado, las prácticas de clase revelaron un paradigma tradicional, de transmisión de conocimiento.

La pregunta principal sobre ¿Cómo puede el programa de inglés contribuir al desarrollo del PEI de cada institución? puede responderse desde el resultado de las innovaciones implementadas que sugieren que los programas ganan significado para los estudiantes cuando se centran en:

- a) aprender la lengua misma
- b) aprender otros conceptos por medio de la segunda lengua
- c) aprender a aprender esa segunda lengua
- d) promover el trabajo sistemático grupal
- e) contribuir a la formación en valores
- f) utilizar evaluación alterna

Los anteriores parámetros pueden constituirse en un estándar que guíe el quehacer docente así como por ejemplo, Herrel & Jordan (2004) organizan sus estrategias siguiendo los estándares propuestos por TESOL (k-12) para apoyar la adquisición de la segunda lengua.

Además el GI tomó conciencia de su propia práctica de aula. Se dio cuenta de que no es suficiente detenerse en la lectura literal, que era necesario que la selección de actividades (taks) sea temática y que los aprehendientes deben tener contacto con diversos tipos de textos. El aprehendiente, como centro del proceso, facilita el desarrollo del lenguaje. Por ejemplo, cuando chicos y chicas se convierten en autores aumenta su auto-confianza y usan mejor la L2, además de facilitar la evaluación del aprendizaje.

Para responder a la pregunta ¿Cómo enriquecer el actual programa de inglés para satisfacer los intereses y las necesidades de los estudiantes? cito la tesis de V. Vega, del CBCH, miembro del GI quien encontró en su estudio que el trabajo de equipo es un pilar fundamental para tal efecto por incidir en aspectos cognitivos, socio-afectivos y meta-cognitivos.



In spite of some teachers pessimism about group work and its effectiveness in English classes, this technique showed excellent results when students were asked to use the target language to interact with others. Hatch and Long (1980, in Brown 1994:236) affirm that “conversations are excellent examples of the interactive and interpersonal nature of communication. Conversations are cooperative ventures”.

The combination of individual, pair and group work facilitates the learners’ production; for they have more opportunities to share their knowledge with their classmates. It also enhances the student’s confidence to use the L₂ orally, because they are conscious that their friends can correct their mistakes and will not make fun of them for the reason that everybody is part of a whole, and the whole has to carry out a task with everybody’s help. Wood et al (2001:103) state that “teamwork is necessary for animals and humans to survive”.

Learners also have clear in mind that each person has many different ideas to contribute to the group success. They feel the necessity to let their classmates know their opinions and arguments to learn from one another. Arnold’s comment (1999:142) supports this finding “I have also learned that learners can learn a lot from each other”. Wood’s et al comment (2001:104) also reinforces the idea expressed above “research has demonstrated that when students are encouraged to say and defend what they think –frankly and openly- in discussions with others, their responses grow deeper, richer and more complex”.

La cita indica que lo encontrado en este estudio corresponde a lo que investigadores de otras latitudes consideran como positivo en la interacción grupal. En lengua extranjera el trabajo sistemático de grupo promovió la comunicación oral, se compartió el conocimiento, redujo la ansiedad y evidenció un nivel cognitivo complejo.

A la pregunta “¿Cómo construir una contextualización de y una identidad para la lengua extranjera en estos centros educativos?”, puede responderse que la negociación del currículo contribuye a dar sentido al programa de inglés. El uso de temas locales y personales capta la atención del alumnado y les permite

representarse a sí mismos. Las experiencias de vida son la fuente de los escritos o de las exposiciones de los estudiantes.

Otra forma de construcción es la de promover la lectura interpretativa y crítica que le permita al educando reflexionar sobre temas y problemas de su entorno y de otros entornos. Ir más allá de la literalidad y de la aceptación de los puntos de vista ajenos es necesario para desarrollar una postura crítica que forme identidad.

Ante la pregunta ¿Cómo enriquecer el actual programa de inglés para satisfacer los intereses y las necesidades de los estudiantes?, encontramos que la negociación del currículo y el trabajo sistemático de grupo satisface las necesidades e intereses de los educandos. Igualmente la evaluación cualitativa, por ejemplo, portafolios, bitácoras, diarios, fueron consideradas por los estudiantes como más justas e interesantes. Promover una evaluación más holística que refleje el aprendizaje redundará en beneficio de los aprendientes.

Otra forma de enriquecer el programa es tomar como uno de los ejes del Programa de inglés el desarrollo del conocimiento estratégico, conocido como “Aprender a Aprender” que en el campo del aprendizaje de segundas lenguas ha avanzado en la taxonomía de estrategias de índole cognitiva, socio-afectiva y metacognitiva. (Véase Chamot & O’Malley, 1992, Oxford, 1990, 2000).

Ante la pregunta “¿En qué medida puede contribuir el programa de inglés a la formación en valores?”, se encontró que se puede contribuir al desarrollo de los valores propuestos en el PEI utilizando cuentos e historias auténticas (originalmente escritas para angloparlantes) que giren alrededor de un valor. Por ejemplo, para la Colaboración, cuentos como la Gallinita Roja (The little red hen). Así mismo, el trabajo de equipo como un valor de interacción social.

8. LIMITACIONES

El presente estudio tuvo algunas limitaciones. La primera debido a su naturaleza de encontrar un común denominador a contextos de enseñanza muy diversos hizo que algunos temas potencialmente interesantes no se exploraran. La segunda, el Grupo investigador no contrastó suficientemente otros infor-



mes de investigación. La tercera, en las innovaciones se nota que los profesores participantes necesitan transferir al programa y a los planes de clase no sólo las intuiciones que tienen sobre la innovación sino las reflexiones críticas que hayan hecho. Por ejemplo, algunos de los planes de clase presentados luego de la innovación, caían en los errores que habían identificado anteriormente.

Los estudios meta-analíticos como éste aportan al debate sobre tendencias, y hace necesario que los lectores miren las fuentes primarias, en este caso las tesis de grado de los especialistas, para profundizar sobre un contexto de su interés.

BIBLIOGRAFÍA

ALLWRIGHT, D. and BAILEY K. (1994). Focus on the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

ALLWRIGHT, D. (1988). Observation in the language classroom. London: Longman.

BACHMAN, L. (1999). Fundamental considerations in language testing. Oxford: Oxford University Press.

BELL, J. (1993). Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science. Buckingham: Open University Press.

BREWSTER, J. et al. (1992). The primary English teacher's guide. London: Penguin books.

BROWN H., Douglas (1994). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. NJ: Prentice-Hall-Regents.

BURDEN, R. and WILLIAMS, M. (1997). Psychology for language teachers. Cambridge: Language Teaching Library, Cambridge University Press.

BURNS, A. (1999). Collaborative action research for English language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

CASTILLO, R.; Sánchez A., Melgarejo C. (2002). Cooperative learning: A strategy to teach English in a public school. Research report. *Revista Científica*, Vol IV: 127-140. Bogotá: Universidad Distrital FJDC.

CASTILLO, R. (2002). La nivelación como estrategia metodológica para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Un estudio de prácticas de manejo de grupos y de estudiantes. *Revista Científica*, Vol IV: 141-172. Bogotá: Universidad Distrital FJDC.

CASTILLO, R. (2000). Pitfalls in academic Writing, How Journal. Cali: Asocopi.

CHAMOT, A.U. and O'MALLEY M. (1990). Research in Language Learning Strategies. Cambridge: Cambridge University Press.

COHEN, L. and Manion L. (1994). Research methods in education. London: Routledge.

COUNCIL OF CULTURAL COOPERATION OF EUROPE (2000). Common European Framework for Foreign Languages. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, Rod (1994). The study of second language acquisition, Oxford: Oxford University Press.

EVANS, Cynthia (1995). Access, Equity and intelligence: Another Look at Tracking. *English Journal*, 63-65.

FREEMAN, D. (1998). Doing teacher research: from inquiry to understanding. Boston: Heinle and Heinle.

GAGNÉ, E. (1985). The Cognitive psychology of school learning. Boston: Little Brown.

GOLEMAN (1994). *Emotional intelligence: Why can it matter more than IQ?* New York: Bantam.



GOODMAN, K. (1996). *On reading: A common-sense look at the nature of language and the science of reading*. Portsmouth: Heinemann.

GOODMAN, K. (1989). *Lenguaje Integral*. Mérida: Editorial Venezolana C.A.

HARMER, Jeremy (1991). *The Practice of English Language Teaching*, London: Longman.

HERREL, A. and Jordan M. (2004). *Fifty strategies for teaching English language Learners*. NJ: Pearson.

IRUJO, S. (1998). *Teaching Bilingual Children*. Boston: Heinle and Heinle.

KENNEDY, Ann (2000). Did you like the text? Engaging with the coursebook. *Modern English Teacher*, V.9, No. 3: 45-49.

KESSLER, Carolyn, Editor (1992). *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*, Prentice-Hall.

KOBA, N. (2001). *Using the Community Language Learning Approach to cope with Language Anxiety*. Nagasaki, Japan: University of Nagasaki.

LESSARD-CLOUSTON, M. (1997). *Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers Available at: [The Internet TESL Journal, z95014@kgupyr.kwansei.ac.jp](mailto:z95014@kgupyr.kwansei.ac.jp)*. First published in: *Essays in Languages and Literatures*. V. 8 at Kwansei Gakuin University, December 1997.

LIKERT, R.A. 1932. A Technique for the Measure of Attitudes. *Archives of Psychology*, No. 40.

MARZANO, R D., PICKERING and POLLOCK J. (2001). *Classroom instruction that works. Research-Based strategies for increasing student achievement*.

MILLER, Lidsay (2000). "What have you just learnt? Preparing learners in the classroom for self-access language learning. *Modern English Teacher*, V. 9, No. 3: 7-13.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1994). Ley General de Educación.

NUNAN, D. (1999). Second language teaching and second language learning. Boston: Heinle and Heinle.

NUNAN, D. (1990). The learner-centred curriculum. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1989). Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

NUNAN, D. (1999). Second Language Teaching and Second Language Learning. Boston: Heinle and Heinle.

NUNAN, D. (1992). Syllabus Design. Oxford: Oxford University Press.

NOLASCO, R. and ARTHUR, L. (1988). Large classes. London: Macmillan publishers,

OXFORD, Rebecca (1990). Language Learning Strategies: What every teacher should Know. Newbury House Publishers.

O'MAGGIO, Alice C. (1986). Teaching Language in Context. Proficiency-Oriented Instruction. Boston: Heinle and Heinle.

RICHARDS, J. and LOCKHART (1996). Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J., PLATT, J. & PLATT, H. (1996). Dictionary of language teaching & Applied linguistics. London: Longman.



ROBB, L. (2000). *Teaching Reading in Middle School: A strategic approach to teach reading Ç that improves comprehension and thinking.* New York: Scholastic.

SKEHAN, P. (1998). *A cognitive approach to language learning.* Oxford: Oxford University Press.

SLAVIN, R. (1990). *Cooperative Learning.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

ULMAN and GEVA (1984) Target Language Observation Scheme. In C. Brumfit (Ed.), *Language Issues and Education Policies,* Oxford: Pergamon Press.

WOOD, ROSER & MARTÍNEZ (2000). Collaborative Literacy. Lessons learned from literature. *The Reading Teacher*

WU, Kamyin. (1998). Introducing New Knowledge and Skills to Second Language Teachers. *TESL Reporter*, 31, 1, pp.10-18.

WALLACE, M. (1998). *Action research for language teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

STAHL, R. (1992). *Cooperative learning in social studies: A handbook for teachers.* Available in: <http://www.ncss.org/standards/teachers/vol2/preface.shtml>

TOOHEY, K. Disputes in child L2 learning. *TESOL Quaterly*, Summer 2001. Vol. 35, No.2.

TSUI, A. (1995). *Classroom interaction.* London: Penguin English.

WOOD, K., et al. Collaborative literacy: lessons learned from literature. *The Reading teacher.* Vol. 55, No.2. October 2001.

YOUNG, D. (1999). *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere.* USA: McGraw Hill.

Productos de investigación:

VIVAS, V. (2003), RAMÍREZ, C. (2003), BLANCO, B. (2003) y PARRA, M. (2003) y DE ORTEGA, Y. (2004). Tesis de grado para optar por el título de Especialista en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés. Disponibles en la Universidad La Gran Colombia, Bogotá D.C.



APÉNDICE:

Nota: Para beneficio de los lectores se incluye un instrumento que sirvió de base para la toma de datos. Por su extensión no se presentan resultados de cada contexto en este artículo.

Encuesta para estudiantes sobre el aprendizaje del inglés

Encuesta. El aprendizaje del inglés como lengua extranjera.				
Datos: Edad _____ Género _____ Grado _____ Apellido _____				Nombre

Parte I. Por favor marque la letra de su respuesta con una equis (X)				
1. La mayor parte del tiempo, en inglés yo...				
A. leo	B. escribo	C. escucho	D.	
hablo				
2. En el futuro espero usar el inglés mayormente para:				
A. ver televisión	B. leer libros/revistas, etc.	C. enseñar	D.	
viajar				
3. En la clase de inglés del colegio creo que se le da mayor importancia a...				
A. leer	B. comprender la gramática	C. Escuchar	D. Hablar	E.
escribir				
II. Indique cuán satisfecho está con los siguientes aspectos del programa de inglés de su colegio. Escriba el número correspondiente a la izquierda. Use la siguiente escala:				
5= muy satisfecho 4= satisfecho 3= neutral 2= insatisfecho 1= muy insatisfecho				
a. _____	Las habilidades que se desarrollan			
b. _____	Los materiales utilizados			
c. _____	Los temas tratados			
d. _____	La calidad del trabajo en grupo			
e. _____	Las actividades de clase			

Auto-evaluación para estudiantes sobre el aprendizaje del inglés

III. Por favor indique cómo se siente dentro del programa de inglés. Utilice esta escala:

5= muy buena 4= buena 3= neutral 2= deficiente 1= muy deficiente

- a. ____ Mi atención a la clase
- b. ____ Mi colaboración con los compañeros cuando trabajo en grupo
- c. ____ Mi actitud para aprender el idioma
- d. ____ Mi capacidad para aplicar a otras clases aquello que aprendo en clase de inglés
- e. ____ Mis ganas de aprender
- f. ____ Mi responsabilidad para hacer los trabajos y tareas
- g. ____ Mi forma de prepararme para la clase
- h. ____ Mi manera de estudiar la materia
- I. ____ Mi aplicación de los temas de clase a mi vida diaria
- J. ____ Mi capacidad para identificar las metas que quiero lograr
- K. ____ Mi relación con la profesora (o profesor) de inglés

IV. Por favor indique sus preferencias frente al aprendizaje del inglés

¿Cuáles temas de tu interés, que no se hayan cubierto en clase, te gustaría que se incluyeran?

¿Cómo, jóvenes como tú, se sentirían mejor en una clase de inglés?

