

Un estudio sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios públicos de la ciudad de Cali¹

Fanny Hernández

Carmen Cecilia Faustino

Escuela de Ciencias del Lenguaje
Universidad del Valle

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio cuyo propósito fue describir las metodologías que se están implementando en las instituciones educativas de la ciudad de Cali y la percepción que tienen alumnos y docentes de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los niveles básico y medio. Esta investigación se llevó a cabo con la participación de los estudiantes de los Seminarios de Investigación en el Aula I y II del programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, durante los semestres agosto-diciembre 2003 y enero-mayo 2004. Mostramos el enfoque metodológico, los instrumentos utilizados para la recolección de la información en las instituciones, el modelo de análisis de dicha información y los resultados obtenidos.

Palabras clave: metodologías de enseñanza de lenguas, colegios públicos, investigación en el aula.

Abstract

This article shows the results of a study focused on describing the methodologies implemented by foreign language teachers in elementary and secondary public schools in Cali, as well as students and teachers' perceptions in relation to this matter. This study was carried out with the participation of students registered in Classroom Research Seminaries I and II for two academic periods (August-December 2003 and January-May 2004). The methodological approach, data collection instruments, the model of analysis and study results are carefully presented.

Keywords: language teaching methodology, public high schools, classroom research

¹ Este artículo es producto de una investigación realizada por las autoras (2003-2005), con el apoyo de los estudiantes de los seminarios de Investigación en el Aula de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude qui décrit les méthodes employées par les enseignants dans les classes élémentaires et secondaires dans les écoles publiques de Cali, de même que la perception que les étudiants et les professeurs en ont. Cette étude a été menée avec la participation des étudiants des séminaires de Recherche dans la salle de classe (I et II), d'août à décembre 2003 et de juin à Mai 2004. L'approche méthodologique, les instruments de collecte de données, le modèle d'analyse et les résultats sont présentés en détail.

Mots-clés: *méthodologie didactique, collèges publics, recherche en classe*

Introducción

Este estudio es producto de la integración del trabajo de campo de un grupo de estudiantes en formación investigativa y de la sistematización de la información recogida por parte de las docentes a cargo de los seminarios de Investigación en el Aula I y II de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Estos seminarios hacen parte de la formación en investigación que reciben los estudiantes, cuya parte práctica requiere hacer visitas a instituciones educativas con el propósito de familiarizarse con el medio escolar en el que ellos se desenvolverán en su vida profesional. El trabajo de los estudiantes durante los seminarios comprende la recolección de datos a través de observaciones, entrevistas, encuestas, etc. A pesar de que la información recolectada cumple propósitos académicos, al ser presentada y discutida en el aula, puede trascender el aula de los seminarios y servir para dar a conocer los resultados obtenidos sobre la enseñanza de las lenguas en nuestro medio. Se pretende que este estudio aporte información sobre el estado actual de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las instituciones públicas y cree conciencia sobre las dificultades que enfrentan los docentes para realizar su labor pedagógica.

En este artículo se procedió entonces a sistematizar la información recogida por los estudiantes bajo la orientación de las docentes para socializar el trabajo que se lleva a cabo en los seminarios. El artículo hace inicialmente una breve presentación de la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras, luego

presenta el enfoque metodológico del estudio y los resultados del análisis de la información que contemplan la caracterización del aula de lengua extranjera en instituciones públicas, la opinión de los alumnos en relación con la enseñanza de la lengua y la visión de los docentes sobre su quehacer pedagógico.

1. Evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras

Con el propósito de comprender la dirección en la que avanza la enseñanza de las lenguas extranjeras en términos de profesionalización es importante conocer sus orígenes. La enseñanza de las lenguas extranjeras empezó a aparecer en los currículos de las escuelas europeas en el siglo XVIII y la metodología de enseñanza empleada fue la misma que se utilizaba para la enseñanza del latín, lengua dominante en la educación, el comercio, la religión y el gobierno en Occidente por muchos años. Los textos guía de enseñanza consistían en reglas gramaticales abstractas, listas de vocabulario y frases para ser traducidas con el propósito de ilustrar el sistema gramatical de la lengua objeto de estudio.

Hasta mediados del siglo XIX se mantuvo esta orientación. La lengua era decodificada en reglas de morfología y sintaxis que debían ser memorizadas. La producción oral era reducida al mínimo y los materiales de práctica pedían a los estudiantes aplicar las reglas dadas, siguiendo los modelos de ejercicios prediseñados. La única forma de instrucción de este enfoque de enseñanza de lengua extranjera era la traducción y la primera lengua debía servir de referencia para la adquisición de la segunda lengua (Stern, 1983). Dadas sus características, este enfoque fue conocido como método de gramática y traducción.

A mediados del siglo XX empezaron a aparecer, en varios países, nuevas visiones de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y opositores al método de gramática y traducción. Estos movimientos de reforma, como fueron denominados en la época, dieron origen a nuevas formas de enseñanza de las lenguas, generando controversias que aún son tema de discusión. Una nueva dinámica comunicativa empieza en Estados

Unidos y en Europa; las necesidades de comunicación se incrementan, lo que implica desarrollar habilidades orales en la lengua en aprendizaje. La atención de los especialistas en la enseñanza de lenguas se centra pues en el diseño de nuevas propuestas que ofrezcan mejores resultados. Estas nuevas propuestas se conocieron con diferentes nombres: enfoque oral, enfoque estructural, método *audilingual* o enfoque audio-oral (Nunan, 1992) y enfoque audiovisual, en Francia.

Los principios de este último enfoque se enmarcan en los estudios de la lingüística estructuralista de los años 30 del siglo pasado. En primer lugar, se establece un orden determinado para el desarrollo de las habilidades: escucha, habla, lectura y escritura. El habla es la habilidad primordial y se hace énfasis en la pronunciación correcta y en la práctica de frases necesarias en diversas situaciones de comunicación. En segundo lugar, se consideró importante condicionar al aprendiz para la adquisición de ciertos hábitos a través de la repetición, la imitación y la memorización de lo que se consideraba era nivel de lengua correcta producida por los nativos. Estos hábitos se lograrían con el refuerzo positivo del profesor. En tercer lugar, la gramática pasó de ser el objeto de estudio para convertirse en un conjunto de patrones que se aprenden de manera inconsciente a partir de la práctica oral de la lengua. De esta manera se planteaba la necesidad de mejorar la enseñanza del inglés, privilegiando la oralidad. Se argumentaba que una instrucción en fonética debería llevar a una pronunciación apropiada de la lengua; se debía seguir modelos orales más que gramaticales.

Sin embargo, los movimientos de reforma interesados en desarrollar principios distintos de enseñanza de las lenguas extranjeras, dieron origen en la década de los 80 a una nueva tendencia metodológica fundamentada en la comunicación. Lingüistas británicos tales como Firth y Halliday se dieron a la tarea de estudiar la lengua desde un punto de vista comunicativo y funcional. Por su parte, en los Estados Unidos los sociolingüistas Hymes, Gumperz y Labov hicieron aportes a las concepciones de competencia comunicativa y al estudio del lenguaje en su contexto social. Asimismo, reconocidos estudiosos en el campo de la

lingüística aplicada, como Widdowson (1972) y Savignon (1983), se empeñaron en mostrar la necesidad de enfocar la enseñanza de los idiomas hacia el desarrollo de las competencias comunicativas.

Esta nueva visión de la enseñanza de las lenguas que surge a partir de los cuestionamientos de lingüistas, sociolingüistas y educadores de lenguas, y que sigue vigente hoy día, plantea que el aprendiz adquiere una competencia comunicativa que comprende cuatro componentes: gramatical, discursivo, sociolingüístico y pragmático. A su vez, esta competencia posee, según Savignon (1983), características tales como:

- es un proceso dinámico e interpersonal porque busca la negociación de significados entre usuarios de un mismo sistema lingüístico
- se da tanto a nivel oral como a nivel escrito
- depende del contexto que puede cubrir una variedad infinita de situaciones en las que el hablante debe adaptar su registro, de acuerdo con el interlocutor y la situación de comunicación
- la competencia se percibe como el saber mientras que el desempeño es entendido como el hacer
- su desarrollo es proporcional al grado de compromiso de los participantes involucrados en la interacción

El lenguaje es asumido como un medio de interacción por ser un sistema de nociones, funciones y estructuras gramaticales, necesarias para construir y expresar significados en un medio social, como plantea Bastidas (1993). Desde esta perspectiva cobra importancia el concepto de competencia comunicativa que implica definir las reglas de *uso* de la lengua en los diversos contextos socioculturales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad y de los cuales el enfoque comunicativo tendría que dar cuenta. La competencia comunicativa es entendida, pues, como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse.

Entre los aspectos que definen el Enfoque Comunicativo (ECO) podemos mencionar los siguientes:

- El significado en contexto cobra importancia.
- El énfasis está puesto en las funciones de la lengua y no en la memorización de las estructuras gramaticales de la misma.
- Permite hacer uso de la L1 cuando sea necesario.
- Los contenidos están centrados en necesidades comunicativas y la gramática sirve estos propósitos.
- Promueve fluidez comunicativa y hace uso de corrección gramatical cuando los errores afectan la comunicación. La gramática se convierte en un medio y no en un fin.
- Cambian los papeles de los actores en el aula: el docente es un facilitador y el estudiante como el centro del proceso.
- Busca desarrollar las cuatro habilidades comunicativas básicas (leer, escribir, hablar y escuchar).

El enfoque comunicativo ha jugado un papel importante en la enseñanza de las lenguas extranjeras y supone implicaciones metodológicas: en una situación de aprendizaje de segunda lengua el alumno debe tener la posibilidad de acceder a la comunicación; debe desarrollar capacidades comunicativas que le ayuden a resolver necesidades particulares, de acuerdo con la situación social en la que se encuentre. Para lograr este propósito, se debe proponer una gran variedad de actividades que cubran un rango amplio de necesidades planteadas por los involucrados en la interacción pedagógica.

Richards y Rodgers (1986) presentan la relación que existe entre las estrategias y procedimientos del ECO y los principios teóricos sobre los cuales se sustentan las condiciones favorables que facilitan el aprendizaje. Algunas actividades conocidas como promotoras de aprendizaje de la lengua extranjera son:

- Actividades que representan una comunicación auténtica (principio de comunicación).
- Actividades que fomentan el uso de la L2 en la resolución de tareas con sentido (principio de tarea significativa).
- Actividades que presentan textos, discursos y materiales de acuerdo con el nivel de conocimiento de la lengua de los estudiantes (principio de significación).

En el desarrollo de estas actividades las fuentes se seleccionan pensando en potenciar habilidades de comprensión que posteriormente se traducen en producción. Algunas de esas fuentes pueden ser documentos escritos de todo tipo y género que ofrece el medio: grabaciones de audio y video, documentos en vivo de radio y televisión, conferencias, entrevistas espontáneas, etc. Por otra parte, se asume al docente como la fuente que tiene el estudiante a primera mano para desarrollar su habilidad auditiva; es con el profesor con quien, en primera instancia, debe entablar interacciones comunicativas auténticas, estableciendo la relación directa entre comprensión auditiva y expresión oral.

Un enfoque comunicativo debe responder a una gran variedad de factores, económicos, políticos, sociales y de influencia intelectual desde otros campos del conocimiento que intervienen en toda convivencia social (Savignon, 1983). En un contexto de aprendizaje de segunda lengua el alumno debe tener la posibilidad de acceder a la comunicación; éste debe desarrollar capacidades comunicativas que le ayuden a resolver necesidades particulares, de acuerdo con la constitución social en la que se encuentre. Para lograr este propósito, se debe proponer una gran variedad de actividades que cubran un rango amplio de necesidades planteadas por los involucrados en la interacción pedagógica.

2. El aula comunicativa

Según Wilkins (1987, en Vez, 2000), aunque muchos de los cambios en la enseñanza de la lengua obedecen a los desarrollos de la lingüística, los cambios que se manifiestan se relacionan más con los métodos que con los contenidos de la enseñanza. A pesar de la diversidad de metodologías dichos contenidos se han asumido en términos gramaticales y su división en unidades de aprendizaje está determinada por ellos. El enfoque situacional propone unidades de aprendizaje en situación; la lengua ocurre en un contexto social del cual no debe separarse cuando se enseña, lo que implicaría que el aprendizaje se centra en formas del lenguaje que se adaptan a las necesidades de los aprendices. Los materiales deberían ser entonces variados desde el punto de vista lingüístico.

Cuando hablamos de enfoque situacional debemos preguntarnos por el qué, es decir, qué nociones necesita el aprendiz para expresarse y poder establecer qué formas lingüísticas serán válidas para él. Sin embargo, de acuerdo con Widdowson (1972) constatamos que varios años de educación formal a nivel de secundaria no parecen ser suficientes para que un estudiante pueda realmente usar la lengua y entender su uso en la comunicación normal, ya sea oral o escrita. La práctica cotidiana de aula consiste en combinar una presentación situacional con una mecanización estructural y como consecuencia se da un conocimiento del sistema de la lengua para desarrollar la competencia comunicativa por medio de un desempeño controlado. Esta práctica no corresponde a lo que es un acto de comunicación real y por tanto contradice los planteamientos del enfoque comunicativo. La verdadera comunicación tiene lugar “cuando hacemos uso de oraciones para producir una gran variedad de actos diferentes de naturaleza esencialmente social” (Widdowson, 1972:118). Si la comunicación es el propósito de la enseñanza de la lengua ésta se aprende entonces como un acto y al mismo tiempo como un conjunto de habilidades constituyentes. Este propósito debe reflejarse claramente en el diseño de un currículo de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera enmarcado en este enfoque.

Los principios generales del enfoque comunicativo siguen siendo válidos en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras en el mundo y las prácticas y reflexiones sobre el mismo han dando origen a nuevas orientaciones metodológicas. Algunas de éstas son: aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en el contenido, aprendizaje basado en tareas.

El aprendizaje cooperativo es la organización de actividades de aprendizaje desarrolladas en grupo; depende de los intercambios de información entre los aprendices y busca, por una parte, desarrollar responsabilidad frente a su propio aprendizaje y por otra parte, motivarlo para contribuir al aprendizaje del grupo (Olsen y Kagan, 1992 en Richards y Rogers, 2001).

El aprendizaje basado en el contenido se organiza en torno a los contenidos de información que debe adquirir el aprendiz y que se predominan sobre los contenidos lingüísticos. El contenido se

refiere a los temas que se comunican y aprenden a través de la lengua más que a la lengua que se usa para comunicar.

El aprendizaje basado en tareas propone una serie de actividades que involucran la comunicación real para llevar a cabo tareas significativas. Los contenidos lingüísticos apoyan el proceso de aprendizaje y dependen de él.

3. Enfoque metodológico

Este trabajo se inscribe en el marco de la investigación etnográfica, que tiene sus orígenes en ciencias como la antropología y la sociología y que se define como la rama que intenta conocer culturas particulares desde dentro, es decir, estudia, describe y clasifica las culturas de las comunidades y los pueblos. La etnografía agrupa los estudios descriptivos que desde una metodología cualitativa dan cuenta de formas de vida de una comunidad, de su quehacer, de las acciones que realiza y de su cultura.

Debemos destacar que esta modalidad investigativa, además de describir, permite reflexionar constante y profundamente sobre la realidad de una comunidad particular, asignando significaciones a lo que se ve, se escucha y se percibe del comportamiento de sus miembros. Permite, además, hacer aproximaciones hipotéticas sobre problemáticas que se generan en su convivencia; permite hacer seguimiento a dichas problemáticas para redefinirlas permanentemente, hasta llegar a construir e interpretar realidades propias sin anteponer sistemas de valores previos por parte de observadores o investigadores.

En el campo de la investigación socioeducativa, la etnografía constituye una alternativa investigativa que busca comprender el significado de las acciones sociales de un determinado grupo humano ubicado en un contexto pedagógico. De acuerdo con Contreras (1994), Bertely (2000), Posada (1998), Muñoz et al. (2001), entre otros, la investigación etnográfica es uno de los enfoques metodológicos más apropiados para estudiar diferentes aspectos de una comunidad educativa tales como el currículo, los procesos educativos, las relaciones entre los actores parti-

cipantes en las interacciones pedagógicas, los conflictos, las ideologías, los valores, los problemas, las orientaciones filosóficas, el papel del estudiante y del docente, etc.

La etnografía se constituye en una alternativa investigativa cuyo proceso metodológico se centra más en lo cualitativo que en lo cuantitativo. Es un proceso natural de carácter descriptivo – interpretativo basado en la observación de hechos reales que conduce a la construcción de bases teóricas que ayudan a comprender una comunidad educativa y a explicar o a resolver problemáticas identificadas (Bertely, 2000).

El enfoque etnográfico se sirve de una gran variedad de instrumentos de recolección de datos que permiten visualizar problemáticas. Estos datos pueden provenir de registros de campo, a través de los cuales el observador se hace consciente de lo que sucede en el interior del grupo humano observado. Una permanencia constante en el campo hace posible que los eventos observados se vuelvan familiares para el investigador y que cada evento por insignificante que parezca pueda ser susceptible de análisis. Además, se establece una retroalimentación constante entre los sujetos observados y el sujeto investigador que rescata la subjetividad de las partes involucradas y cuestiona permanentemente a quien observa: “El observador participante, además de observar, mantiene notas detalladas acerca de dudas, sentimientos, impresiones, preguntas, inferencias, conclusiones que va registrando en su diario de campo” (Muñoz et al., 2001:159).

Los datos pueden provenir de un diario de campo en el que se pueden registrar descripciones de situaciones de todo tipo que ocurren en un contexto educativo: eventos institucionales, sesiones de clase o situaciones de más larga duración, definidas con anticipación de acuerdo con los propósitos de la observación. También se pueden registrar síntesis temáticas presentadas en un momento particular de la institución o en un periodo de clase; descripciones de personas participantes en interacciones pedagógicas, eventos o situaciones que se consideren significativas para el trabajo investigativo así como sentimientos, emociones, impresiones, comentarios reflexiones, dudas que pueden ser resueltas posteriormente a través del uso de otro instrumento.

Otros instrumentos utilizados en etnografía son el estudio de documentos institucionales, entrevistas, cuestionarios, discusiones de grupo, conversaciones formales o no formales, con informantes claves, entre otros. La utilización de los distintos instrumentos de recolección de información depende de los interrogantes que surgen durante un periodo de observación. La información que cada uno de estos instrumentos aporta a la investigación es valiosa y puede servir para complementar, validar o descartar imágenes culturales, construidas a partir de referentes no representativos de la comunidad observada.

4. Procedimiento

FASE I: Trabajo conjunto entre estudiantes y profesoras

A. Etapa de trabajo de campo

Este estudio es el resultado de un trabajo conjunto entre dos profesoras y 44 estudiantes de dos grupos de los seminarios de Investigación en el Aula I y II, en el marco del componente de investigación en el aula del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras durante los semestres agosto-diciembre 2003 y enero-mayo 2004. Este componente curricular empezó a implementarse en el año 2000 con la intención de formar docentes investigadores, capaces de entender las problemáticas del aula de lengua extranjera y de proponer soluciones que lleven a mejorar, de manera eficaz, sus prácticas profesionales y a ayudar de manera eficaz en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Los seminarios buscan brindar a los estudiantes una formación teórico-práctica en investigación de tipo cualitativo que incluye el conocimiento de diseños de investigación apropiados para el estudio de problemáticas educativas en los diferentes contextos institucionales; la utilización de distintos instrumentos de recolección de datos que lleven a los estudiantes a "familiarizarse con los diferentes espacios y actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje o adquisición de lenguas extranjeras"²;

² Uno de los objetivos del programa del seminario de Investigación en el Aula I.

la descripción y el análisis de los datos recogidos con el propósito de hacer una categorización de aspectos observados en las instituciones visitadas.

La integración de la teoría y la práctica se dio a través del trabajo de campo que consistió en realizar visitas de observación en 17 instituciones públicas³ y 7 privadas, en los niveles básico y medio. Las observaciones se registraron en diarios de campo; igualmente, los estudiantes de los seminarios hicieron consulta de documentos institucionales, entrevistas a informantes y aplicaron encuestas a alumnos de los grupos observados en los colegios. Para este estudio sólo se tuvo en cuenta el corpus de las instituciones públicas debido a que éste era mucho más completo que el de las privadas.

A continuación presentaremos una descripción más detallada del trabajo de campo realizado en las diferentes instituciones educativas.

Observación y registro: Los estudiantes del seminario realizaron entre dos y cinco registros por institución con una duración que oscilaba entre una y dos horas. Los estudiantes observadores llevaron sus registros en un diario de campo organizado en dos columnas, una para descripción y otra para interpretación. El registro definitivo fue el resultado de la triangulación de las notas de los dos observadores, presentado a manera de registro narrativo. La triangulación de dicha información se llevó a cabo durante las 48 horas siguientes a la visita al colegio. El diario de campo de los estudiantes era revisado periódicamente (cada dos semanas) por las docentes a cargo de los seminarios.

Encuesta: Fue el producto de un diseño conjunto (estudiantes y docentes del seminario), motivada por el interés de conocer la opinión de los alumnos observados en las instituciones visitadas sobre la metodología de enseñanza de la lengua extranjera. En esta encuesta se formularon preguntas que tenían que ver con el tipo de actividades desarrolladas en clase, los recursos y los materiales, la interacción en el aula, las explicaciones dadas, las

³ Los nombres de las instituciones visitadas no se presentan en el trabajo para mantener el derecho a la confidencialidad.

tareas asignadas por el profesor y el uso de la lengua extranjera en clase. En total fueron analizadas 256 encuestas.

Entrevistas: Los estudiantes realizaron entrevistas a profesores o directivos de las instituciones visitadas con el propósito de conocer su opinión y experiencias de su trabajo docente o administrativo. Estas entrevistas fueron diseñadas en el curso bajo la supervisión de las docentes del seminario y socializadas con la totalidad del grupo antes de ser aplicadas.

B. Etapa de análisis e interpretación de la información

Como ya lo mencionamos, durante los seminarios, la interpretación de lo observado en las aulas y en la institución se hacía a medida que se iba recolectando la información y se consignaba en la segunda columna del registro del diario de campo. Estas interpretaciones también contemplaban interrogantes que servían de orientación para observaciones posteriores. De la socialización permanente –ya sea a través de la lectura de diarios de compañeros o de discusiones de grupo en torno a lo observado– se identificaron 6 temáticas de mayor recurrencia en los registros: metodología de enseñanza de lenguas extranjeras; perfiles de los estudiantes; modalidades de las instituciones educativas; actitudes, comportamientos y relaciones entre los diferentes actores; actividades institucionales y énfasis comunes entre las instituciones; recursos y materiales con los que cuentan las instituciones y el uso que se hace de ellos.

Los dos grupos eligieron la primera temática para hacer observaciones complementarias focalizadas de las clases de lengua extranjera. En esta etapa del proceso se hizo necesario llevar a cabo una revisión de referentes conceptuales sobre el tema para hacer registros e interpretaciones más enriquecidos.

FASE II: Análisis e interpretación de la información por parte de las profesoras

A. Análisis de registros de observación de clase

Para este estudio tuvimos en cuenta la información recolectada por los estudiantes en las instituciones públicas de educación básica

y media. De los 24 colegios visitados, 17 eran de carácter público. La muestra analizada incluye 56 registros de clase de lengua extranjera recogida en los 17 (tres a cinco registros por institución) y utilizamos el programa computacional *The Etnograph* v. 5.0.

Para la identificación de categorías seguimos las etapas de análisis temático que propone Boyatzis (1998). La primera etapa comprende la recolección de los datos, acompañada de una interpretación inicial; en la segunda etapa se contempla la inmersión en los datos, es decir, la lectura y relectura para identificar los grandes temas o las categorías amplias; la tercera etapa consiste en la generación de categorías que requiere una nueva lectura de los datos para crear el mayor número de categorías posible a las cuales se les da un nombre; en la cuarta etapa de eliminación de categorías se descartan aquellas que no son relevantes para el estudio ya sea porque aparecen con frecuencia muy baja o porque tienen similitud con otras categorías; en la quinta etapa se da un proceso de agrupación que permite generar categorías con características similares; la sexta etapa de revisión de las categorías y de los datos es esencial en el proceso de análisis dado que en esta etapa se empiezan a consolidar las categorías finales; luego, la séptima etapa de asociación arroja un esquema en el que se ven las interrelaciones entre las categorías, el cual sirve de base para la redacción del informe final; en la octava etapa o escritura del informe final se seleccionan los ejemplos que ilustrarán los comentarios y análisis del investigador.

El programa *Etnograph*

Etnograph es un conjunto de procedimientos que facilitan el proceso de análisis de datos cualitativos tales como transcripciones de entrevistas, notas de campo (registros de observación), cuestionarios de respuestas abiertas entre otros. Este programa permite identificar aspectos relevantes de los datos, encontrar categorías con sus correspondientes definiciones en lo que se conoce con el nombre de *Code Book* e igualmente sustraerlos para presentación de resultados finales. En forma simultánea a la generación del *Code Book* se va creando el esquema general de las categorías que se presenta bajo el nombre de *Family Tree*.

El programa permite releer y revisar continuamente para hacer tantas modificaciones como el investigador considere necesarias para cumplir con el requisito esencial del análisis de datos cualitativos: que las categorías sean exhaustivas y mutuamente excluyentes. Este método de análisis comprende diferentes etapas, iniciando con la generación de categorías que se van depurando a medida que se avanza en la revisión de las mismas. Posteriormente, se lleva a cabo un proceso de asociación que genera categorías principales y subcategorías. Una nueva revisión permite encontrar relaciones entre las categorías que se organizan en un esquema de secuencias lógicas y significativas.

Posteriormente, el trabajo se centra en identificar las categorías y subcategorías más relevantes y frecuentes para el estudio. Los segmentos de información que resultan de la búsqueda de categorías nutren el esquema al proveer ilustración pertinente. A su vez, pueden ser fuente de información precisa que genere nuevos interrogantes; es decir, es un proceso abierto, y no es definitivo.

Etnograph da entonces la posibilidad de seguir el proceso de análisis que el investigador considere apropiado, en nuestro caso el análisis temático. En el proceso de generación de categorías identificamos 107 categorías, inicialmente; las etapas de eliminación y agrupación llevaron a 11 grandes categorías finales que permiten describir las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras (inglés y francés) en las instituciones públicas de Cali.

B. Análisis de las encuestas a los estudiantes

En un momento del proceso surgió la necesidad de profundizar en las opiniones de los estudiantes sobre la metodología de enseñanza de la lengua extranjera de sus profesores. Decidimos hacer uso de este instrumento porque la población involucrada era muy amplia, aproximadamente 400 alumnos. Para este estudio tuvimos en cuenta las encuestas aplicadas a los estudiantes de instituciones públicas. Los interrogantes planteados en la encuesta buscaban complementar la información recogida a través de los registros de los diarios, la cual fue interpretada durante el trabajo de campo y cuyos resultados se muestran más adelante.

El análisis de las encuestas se llevó a cabo con el *software* estadístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) usado para el análisis de datos de tipo cuantitativo y cualitativo, fundamentalmente en las ciencias sociales.

C. Análisis de las entrevistas a los docentes

De la totalidad de las entrevistas seleccionamos 18 que correspondían a docentes de lengua extranjera en las diferentes instituciones. Todos los docentes entrevistados son licenciados en lenguas extranjeras; algunos de ellos tienen formación de postgrado y otros han realizado estudios de capacitación en el exterior, a través de becas ofrecidas por el Ministerio de Educación Nacional. Su experiencia docente oscila entre los 10 y los 35 años.

En el análisis de las entrevistas seguimos el procedimiento de análisis temático que manejamos para los registros de observación, pero en este caso no utilizamos *software* sino las transcripciones de las entrevistas. El producto del análisis se concreta en un diagrama de flujo que integra la visión de los docentes sobre el papel de la lengua extranjera en la formación de los estudiantes, la metodología que siguen en sus aulas, las dificultades que encuentran en este proceso y las soluciones que adoptan para la superación de dichas dificultades. El diagrama es explicado a través de la síntesis conceptual que se presenta en el apartado de resultados.

4. Resultados

El análisis de la información se realizó teniendo en cuenta la visión de los actores involucrados en las interacciones pedagógicas que nos llevaron, por una parte, a hacer la caracterización del aula de lengua extranjera, que fue registrada a través de observación de clases; por otra parte se obtuvo información acerca de la opinión de los alumnos sobre las clases; esta información fue recogida a través de encuestas. Finalmente, la opinión de los docentes sobre su quehacer pedagógico, documentada a partir de entrevistas semiestructuradas, como se ha mencionado en el procedimiento.

4.1 Caracterización del aula de lengua extranjera en las instituciones públicas

La información analizada se concreta en un esquema de once categorías que se presentan en la Tabla de categorías principales. Nueve de éstas tienen, a su vez, subcategorías como se ilustra en el *Family Tree* que surge del análisis de los datos analizados con el programa *Ethograph* (cf. Anexo).

Tabla. Categorías principales de análisis

No.	Categorías	Definición	Código
1	Habilidades básicas	Actividades que buscan desarrollar las habilidades básicas de comunicación (escucha, habla, lectura y escritura).	HABILBASIC
2	Habilidades complementarias	Actividades que buscan desarrollar las habilidades complementarias (pronunciación, gramática y vocabulario).	HABILCOMP
3	Tipos de interacción en el aula	Tipos de interacción entre los participantes: estudiante-estudiante, estudiante-profesor, grupo-profesor.	TIPOINTERA
4	Lenguas usadas en el aula	Lenguas usadas por los participantes en el aula de clase.	LENGUASUSA
5	Tipos de corrección	Tipos de corrección que hace el profesor al estudiante.	TIPOCORR
6	Modalidades de trabajo	Modalidades de trabajo empleadas en el aula de clase.	MODALTRABA
7	Tipos de recursos y materiales	Tipos de recursos y materiales empleados en el aula.	TIPORECURS
8	Tipos de tareas	Tipos de tareas para evaluar lo visto en clase.	TIPOTAREAS
9	Tipos de examen	Tipos de pruebas orales y escritas para evaluar los conocimientos de los estudiantes.	TIPOEXAMEN
10	Estímulos en el aula	El profesor promueve la producción oral de los estudiantes a través de refuerzo positivo.	ESTIMULOPR
11	Cultura de la lengua extranjera	Actividades que desarrollan el conocimiento cultural de la L2 en aprendizaje.	CULTURA

Las **habilidades complementarias** (HABILCOMP) se desarrollan más frecuentemente que las habilidades básicas en el aula de clase. Dentro de las habilidades complementarias se hace un mayor énfasis en el desarrollo de la gramática (DESGRAMATI) a través de aclaraciones y explicaciones gramaticales, refuerzo y talleres de gramática (68 frecuencias en todos los registros). Le sigue en importancia el desarrollo del vocabulario (DESVOCABUL) (9 frecuencias) a través de la práctica mecánica para incrementar y memorizar el vocabulario nuevo. Los aspectos gramaticales se privilegian respecto de los demás; aunque el desarrollo del vocabulario aparece en segundo orden de frecuencia, es muy bajo en comparación con la gramática. Con respecto al desarrollo de la habilidad de pronunciación (DESPRONUNC) encontramos que hay variedad de ejercicios, pero se realizan con menor frecuencia (6 frecuencias). Por ejemplo⁴:

El profesor les explica que van a dividirse y a formar grupos, Pr: Now, each group must practice the vocabulary the pronunciation first. Practice the pronunciation first. El profesor dice que van a utilizar la expresión touch your.... O put your hands on your... y las escribe en el tablero además saca al frente a una alumna para explicar lo que quiere decir touch, lo hace tocando el hombro de la alumna, luego explica put. Pr: Put the marker on the desk put, put or put your hands on your head. To make your dynamic use these expressions (señalando el tablero) Repeat: touch Ets: touch Pr: Touch Ets: touch Pr: touch your Ets: touch your Pr: touch your Ets: touch your Pr: put your Ets: put your Pr: so you add Ets: add (los estudiantes ríen) Pr: You add, agrega, the parts of the head, of the face (mientras señala la cartelera) Ok, so, when you are ready, when you feel ready, when the group feel ready, se sientan seguros o listos to make the dynamic we make a space here (señalando la parte de adelante del salón) a blank space, you make there (señalando la parte trasera del salón) and in this space each group must present its dynamic [Registo # 20, Líneas: 33-84]

En cuanto a las habilidades básicas (HABILBASIC) podemos inferir que las habilidades de producción y comprensión oral son más frecuentes que las habilidades de comprensión y expresión escrita. Los ejercicios de comprensión oral apuntan a

⁴ Los ejemplos se han tomado de los registros de los estudiantes de los seminarios, tal como aparecen, sin correcciones.

la discriminación auditiva y a la comprensión de comandos, instrucciones y diálogos cortos (11 frecuencias). Los ejercicios de producción oral incluyen fundamentalmente construcción de diálogos dirigidos, dar información personal básica y exposiciones orales sobre aspectos gramaticales (8 frecuencias): *El profesor dice en español: "Vamos a hacer parejitas para trabajar estos diálogos. Cada uno le va a hacer las preguntas que hay en la hoja al compañero y yo voy pasando por cada puesto revisando". Él llama la atención por la bulla.* [Registro # 38, líneas: 92-98]. La habilidad menos presente en el aula es la lectura (DESLECTURA). En los registros aparece en dos oportunidades, una como ejercicio de comprensión global de un texto con ayuda del diccionario y otra como ejercicio de identificación de ideas principales de un texto.

Los **tipos de interacción** (TIPOINTERA) más frecuentes en el aula son: **intervención del profesor para interrogar al estudiante** (PROFPRERES) (23 frecuencias); le sigue la **intervención de los estudiantes para pedir aclaraciones** o significados de palabras (ESTPREPROF) (11 frecuencias): *la profesora sólo habla en inglés cuando lee textualmente de la guía que está compuesta por temas como: will be y future tenses, algunos estudiantes hacen preguntas puntuales como por ejemplo: "¿En qué lugar deben ir los adverbios de frecuencia?".* [Registro # 11, Líneas: 11-19]. Un aspecto para destacar es el hecho de que casi la mitad del tiempo los estudiantes no responden a los interrogantes del profesor (10 frecuencias). Sólo en una ocasión encontramos que un estudiante pedía una aclaración al grupo.

La categoría **lenguas usadas en el aula** (LENGUASUSA) se presenta de diferentes formas. En primer lugar aparece el **uso de la L1 y la L2** (USOL1L2PRO) por parte del profesor para traducir en la primera lengua lo que dice en la lengua extranjera, por ejemplo para dar instrucciones para la organización del trabajo o para hacer preguntas de información personal, etc. (34 frecuencias). En segundo lugar, figura el **uso de la L1** (USOL1PROFE) por parte del profesor para llamados de atención, explicaciones gramaticales, informaciones extraclase, entre otros (29 frecuencias). Le sigue el **uso de la L1** por parte del estudiante (USOL1EST),

usada especialmente para responder a las preguntas del profesor (11 frecuencias). En pocas ocasiones los estudiantes y los profesores se comunican sólo en la L2 (9 frecuencias). Un aspecto para resaltar con relación a las dos últimas subcategorías es que fueron encontradas solamente en una institución.

Le pregunta a algunos estudiantes si tienen el libro o las fotocopias; como algunos no tienen el material el profesor les pide a los que lo tienen compartirlo. Dice que van a chequear unos gráficos: "let's check number one. There is a computer (dibujando en el tablero), hay personas que no han entendido la importancia de escuchar", sigue dibujando en el tablero los gráficos que hay en el libro, también repite en voz alta el nombre de los dibujos en inglés. Él va preguntando: "¿How do you say MALETA in English?" luego él mismo responde suitcase. Insiste diciendo "respetemos los turnos para hablar". El profesor le pregunta a la clase "¿Have you ever been to an airport? ¿Han ustedes ido a un aeropuerto alguna vez? Los estudiantes comienzan a hablar y a dar respuestas a las preguntas del profesor. [Registro # 6, Líneas: 12-41]

Los **tipos de corrección** (TIPOCORR) encontrados se centran en la pronunciación, la entonación, la gramática y la escritura de oraciones. De la producción de los estudiantes lo que el profesor corrige frecuentemente es la pronunciación (24 frecuencias). La corrección directa de la gramática sólo ocurrió una vez dado que ésta se hace principalmente a través de aclaraciones gramaticales repetitivas.

Los estudiantes permanecen en calma. Cuando la profesora regresa, inician la siguiente actividad que es de lectura. Ella lee la primera parte del texto y luego cada uno de ellos lee una oración. Ella les ayuda cuando tienen problemas de pronunciación; primero les repite la palabra y luego ellos la pronuncian. Durante esta actividad también da algunas explicaciones de fonética y de gramática como la formación del participe passé. La profesora les recomienda que sigan la lectura mentalmente y escuchen cuando los compañeros leen (francés). [Registro # 14, Líneas: 52-88]

El **trabajo en grupos** (TRABAJGRUP) y el trabajo en parejas (TRABAPAREJ) son las modalidades de trabajo cooperativo implementadas en el aula. Éstas buscan promover la interacción en la lengua extranjera a través de diversas actividades. La más frecuente es el trabajo en grupo (10 frecuencias).

[...] en las paredes del salón la profesora ha puesto carteles pequeños con nombres. Esto estaba dispuesto para una actividad en grupos. Est: "profe, para que son esos letreritos?" Prof: "ok, voy a explicar de qué se trata, Uds. tienen que formar cuatro grupos. Luego cada grupo escoge algunas de las columnas que escribí en el tablero, van por los papeles que están en todo el salón [...]". La profesora dice que la actividad consiste en llevar los papeles a su respectiva columna: colours, food, animals, and clothes. Deben llevar los nombres y unirlos con las figuras o gráficos referentes al vocabulario, por ejemplo: el dibujo de unos pantalones, con "trousers", en la columna de "clothes". Los niños conforman los grupos e inician la actividad, mientras la profesora, pide a algunos de ellos que hagan silencio. Los niños corren por el salón y algunos dudan de lo que están cogiendo. [Registro # 3, Líneas: 1-34]

Los **tipos de recursos y materiales** (TIPORECURS) utilizados en el aula son los siguientes, en orden de importancia: el tablero, el texto guía, el diccionario, la fotocopia, la cartelera, el texto literario, la grabadora, mapas, las películas, las canciones, la sala de bilingüismo, el proyector e imágenes. De todos los recursos el tablero es el más utilizado, la diferencia en frecuencia de uso es considerable respecto a los demás.

Los **tipos de tareas** (TIPOTAREAS) asignadas por el profesor son, en primer lugar, las tareas de gramática (TAREAGRM) (6 frecuencias); después las tareas de traducción (TAREATRADU) (3 frecuencias); por último, aparece la tarea comunicativa (TAREACOMUNI) donde se pide al alumno información personal y la tarea de producción oral (TARPRODORAL) que consiste en que los alumnos preparen diálogos (1 frecuencia cada una).

La profesora les pide que repasen los países, las nacionalidades y el pasado del verbo "to be" y las profesiones. Todos empiezan a guardar sus útiles y en ese momento, la profesora dice: "tarea, escribir en inglés 10 preguntas en pasado con sus respectivas respuestas, afirmativa y negativa del verbo to be" Unos estudiantes dicen: "profe, ya había guardado." [Registro # 17, Líneas: 73-99]

Los **tipos de examen** que aparecen en los registros son: memorización de diálogos (4 frecuencias), gramática (3 frecuencias), vocabulario (1 frecuencia) y comprensión de lectura (1 frecuencia). Como vemos el énfasis en gramática y pronunciación también predomina en esta categoría:

[...] la profesora procede a dividir las seis filas en A y B para luego pedir que la fila A se retire del salón y regrese exactamente en 15 minutos, que es el tiempo estimado para el examen. Tuve la oportunidad de observar el examen que consta de dos hojas por un solo lado y seis preguntas, cinco de tipo selección múltiple y una pregunta de pasar oraciones de presente a futuro (be + going to). Algunos SS preguntan si es posible sacar el diccionario pero la profesora contesta que sobre el pupitre sólo debe haber un lápiz, borrador y las hojas del examen; al inicio la profesora explica pregunta por pregunta en español, lee en inglés textualmente el examen en el transcurso de la prueba, y varios SS expresan sus dudas sobre el examen a ella; varios preguntan lo que la profe ya había explicado. Termina el tiempo y la profesora recoge sin dudarlo y hace que pase la fila A y se acomode; el procedimiento es el mismo. [Registro # 11, Líneas: 10-50]

Como aspecto importante encontramos que el **estímulo por parte del profesor (ESTIMULOPR)** se manifiesta frecuentemente y de maneras diferentes en el aula: elogios, aplausos, buenas notas, entre otros (16 frecuencias). Algunos ejemplos de estos estímulos son los puntos dorados, elogios tales como “much better”, “you are improving”.

Algunos aspectos encontrados en relación con la enseñanza de la cultura (CULTURA) incluyen temas como conocimientos geográficos sobre los países anglohablante o francohablantes, símbolos e íconos de los países de habla de la lengua en mención, costumbres y personajes famosos en dicha cultura (11 frecuencias).

La profesora pide a todo el grupo que miren el texto con que están trabajando, donde hay un mapa de París. Ella les pide que observen la forma de la ciudad y les explica el origen de la misma, haciendo una comparación con Cartagena. Los estudiantes observan los mapas. La profesora se dirige primero a un grupo de 5 estudiantes y les señala el mapa explicándoles la forma de París. Luego les pregunta sobre los nombres de los monumentos. Si ellos no responden, ella dice el nombre del monumento dando una pequeña explicación de cada uno. Algunos estudiantes intervienen para decir dónde está ubicado o para preguntar cómo se pronuncia. Un estudiante pregunta por qué hay dos monumentos marcados con el número 3. Ella le responde que uno de ellos está en Le Grand Boulevard. Ella les pregunta qué entienden por “boulevard” y da un ejemplo de la ciudad de Cali. [Registro # 15, Líneas 3-54]

4.2 Opinión de los estudiantes sobre la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera

A continuación presentamos una síntesis de la opinión de los estudiantes en relación con diferentes aspectos inherentes a la metodología de enseñanza de la lengua extranjera⁵:

Aspectos metodológicos	Primaria			Secundaria		
Actividades productivas (Tipos de ejercicios)	Escucha, traducción, canciones			Traducción y diálogos		
Recursos y materiales ⁶ (apreciación: excelente, bueno, regular, no se usa)	Texto guía	27%	Bueno	Texto guía	40%	Bueno
	Tablero	100%	Excelen.	Tablero	100%	Exc.-Bue.
	Grabadora	29%	Bueno	Grabadora	18%	Excelente
	Laboratorio		No uso	Laboratorio	15%	Bueno
	Televisor		No uso	Televisor		No uso
	DVD		No uso	DVD		No uso
	Proyector		No uso	Proyector		No uso
	Video beam		No uso	Video beam		No uso
Interacciones	El estudiante participa voluntariamente para responder; el profesor es quien habla.			El estudiante participa para responder preguntas del profesor.		
Actitud del profesor durante la corrección	Primaria y secundaria manifiestan que las correcciones se hacen en forma adecuada.					
Uso de L2 en clase por parte de profesor	Los estudiantes manifiestan que el profesor usa la L2 pocas veces.			Los estudiantes manifiestan que el profesor usa la L2 más frecuentemente.		
Explicaciones por parte del profesor	100% manifiesta que el profesor explica en forma clara.			83% manifiesta que el profesor explica en forma clara.		
	Razones			Razones		
	El profesor corrige dudas, explica varias veces, usa ejemplos, traduce.			Las explicaciones del profesor son explícitas, usa buen método; tiene buenas relaciones con los estudiantes, explica varias veces.		
Tareas	Fáciles e interesantes.			Fáciles, adecuadas e interesantes.		
Comentarios y sugerencias	Los profesores enseñan cultura, cambian espacios y juegan.			Los profesores deben usar otros recursos diferentes al tablero, hacer más dinámicas, juegos y otros elementos que ayuden al aprendizaje de la lengua y deben recomendar textos para aprender.		

⁵ Estos resultados de las encuestas fueron discriminados de acuerdo con el nivel educativo de los estudiantes, primaria y secundaria, para identificar variaciones relacionadas con sus intereses, momento de aprendizaje, etc..

⁶ Aparecen los porcentajes de quienes hacen uso del recurso o del material.

De acuerdo con los resultados del análisis de las encuestas, encontramos, en primer lugar, que los estudiantes consideran que los ejercicios de comprensión oral, las canciones, los diálogos y la traducción les ayudan a aprender la lengua extranjera con mayor facilidad y las tareas que deben realizar son fáciles, interesantes y adecuadas. Aunque las actividades antes mencionadas les resultan útiles, ellos sugieren hacer más lecturas de textos que los lleven a aprender mejor la lengua así como a profundizar más en el conocimiento de la cultura.

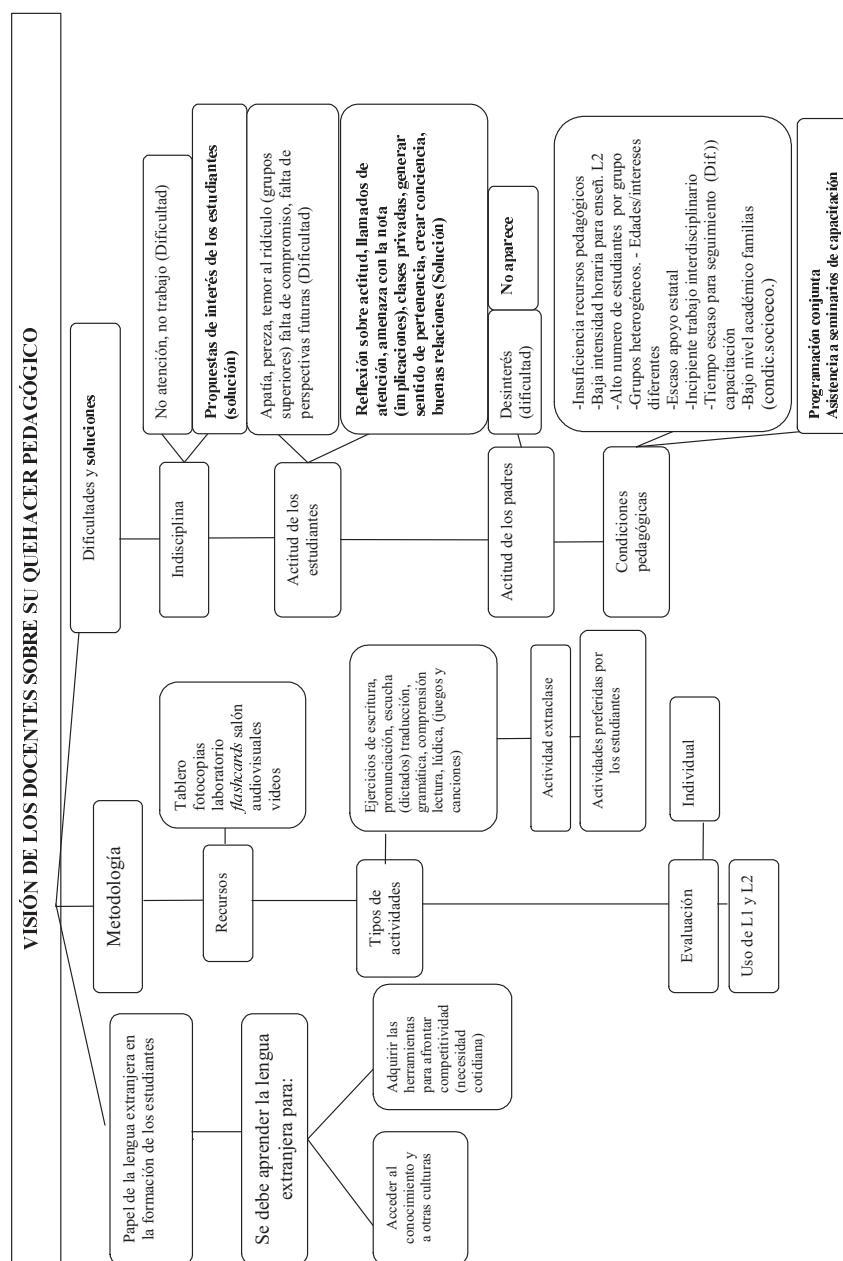
En segundo lugar, los recursos más utilizados en el aula son el texto guía, el tablero y en una menor proporción la grabadora. De los tres, el tablero es el que tiene mayor acogida entre los alumnos tanto de básica primaria como de secundaria (100%). No obstante, en las sugerencias, ellos proponen hacer uso de recursos diferentes al tablero. En contraste, el texto guía tiene mayor aceptación entre los estudiantes de secundaria (40%) que en los de primaria (27%). Recursos como el laboratorio, el televisor, el proyector, el DVD y el *video beam* son muy poco utilizados en las clases de lengua extranjera, de acuerdo con la opinión de los estudiantes.

Con respecto al uso de la L2 en el aula de clase, los estudiantes de básica primaria consideran que ésta se usa muy poco mientras que los estudiantes de secundaria reconocen un uso más frecuente de ésta. En cuanto a la interacción en clase, los estudiantes dicen que el profesor es quien habla la mayor parte del tiempo y los estudiantes intervienen sólo para responder a sus preguntas. Sin embargo, los alumnos admiten que el profesor da explicaciones o ejemplos claros y corrige de manera apropiada.

4.3 Visión de los docentes sobre su quehacer pedagógico⁷

De acuerdo con la opinión de los docentes, la lengua extranjera es fundamental en la formación integral del alumno porque ésta es, por una parte, una puerta de acceso al conocimiento de otras culturas y, por otra parte, una manera de capacitarse para

⁷ Ver diagrama de flujo.



asumir los retos y necesidades futuras, los estudios universitarios y su desempeño profesional.

los idiomas son importantes para la competitividad en un mercado laboral, tenemos que prepararnos para afrontarlo. [Profesor 1]

el aprendizaje de un segundo idioma es el acceder a una herramienta, a una manera de acceso a las nuevas tecnologías, a la globalización, a tener un punto de encuentro con las otras comunidades de otras hablas y tener con qué competir, porque en últimas, si te encuentras con otra institución, con un estudiante de otra universidad, de otro colegio y no sabes cómo decirlo o si finalmente terminas tus estudios y tienes la oportunidad de ir a un seminario y no tienes con qué entender, no tienes las herramientas con qué entender o comunicarte, pues estamos perdiendo una persona que podría dar muchos resultados. [Profesor 2]

Según la información recogida en las entrevistas, los docentes adoptan una metodología de enseñanza a partir de actividades que promuevan el desarrollo de habilidades básicas y complementarias. En sus aulas los estudiantes realizan ejercicios de comprensión oral y escrita que se complementan con ejercicios de gramática, pronunciación, traducción y juegos. En algunas instituciones actividades extraclase tales como *Talent Show*, teatro y yinkanas apoyan el trabajo del aula. En la planeación de las actividades los docentes tienen en cuenta las preferencias o intereses que identifican en sus estudiantes: producción oral, traducción, comprensión de lectura y concursos:

Pues por ejemplo lúdicas, por ejemplo yo a veces les coloco ejercicios de sustitución, por ejemplo, a veces a hacer en eh, ah, hacer una lectura y la comprensión de lectura, a ellos les gusta mucho hacer las traducciones y pues hacer preguntas y respuestas les gusta mucho. [Profesor 3]

Los recursos utilizados con mayor frecuencia en el aula, según los docentes, son el tablero, las fotocopias o el texto guía, las imágenes, el video, el laboratorio, el salón de audiovisuales y la sala de bilingüismo.

Pues recursos, recursos así, por ejemplo se ha pedido grabadoras, pero aquí las grabadoras, tiene que ser una grabadora muy grande para poder que el volumen sea bueno porque la acústica es mala ¿ya? Entonces a

mí me han dado grabadoras pero yo vengo con la grabadora pero la grabadora no me funciona porque son pequeñas y, pues así yo tengo que trabajar con tablero, con fotocopias, más que todo trabajamos, diccionario, hacemos uso del diccionario. [Profesor 4]

Los recursos que los docentes manifiestan tener a disposición deberían ser suficientes para llevar a cabo las actividades que se proponen. Sin embargo, éstos no encuentran las condiciones adecuadas para su desarrollo debido a varias razones: el alto número de estudiantes con características heterogéneas por grupo, la baja intensidad horaria y el mal estado de los equipos que limitan las posibilidades de utilización de recursos tales como grabadoras, salas de audiovisuales y bilingüismo:

[...] a la mayoría les da trabajo, les da trabajo aprender el inglés, eh, Ud. sabe que en los salones de inglés es mejor poquitas personas para que uno pueda dedicarse a ellas, pero aquí son 40, 50 estudiantes entonces yo no puedo trabajar bien con ellos y los alumnos ahora son muy pesados, no quieren estudiar, no hacen tareas, no traen materiales para trabajar en la clase, pues nosotros estamos trabajando es con las uñas [Profesor 5]

Si yo pidiera una película tendría que pedir permiso para ver quién me abre el salón, entonces a veces se encuentra uno con que los salones están ocupados, que audiovisuales está ocupado. [Profesor 6]

[...] el colegio cuenta con una sala de bilingüismo que ha permanecido dañada desde el mismo momento en que la montaron, primero cuando se cayó el colegio, la sala se desbarató, volvieron a montarla y no quedó funcionando en línea, prácticamente nada se ha hecho. [Profesor 7]

En cuanto al uso de la lengua extranjera en el aula, los profesores piensan que si bien es importante promover la producción oral en la clase, se hace cada vez más difícil realizar actividades que promuevan esta habilidad. Algunas dificultades que ellos identifican tienen que ver con la actitud de los estudiantes: apatía, pereza, indisciplina, temor a hacer el ridículo, falta de compromiso. Según los profesores los estudiantes no reconocen la importancia de aprender una lengua extranjera:

En esa parte considero que es un poco difícil sobre todo en los grados superiores, porque el muchacho es muy dado a ser muy tímido en la parte expresiva, siempre es “qué oso”, los compañeros se van a burlar de mí entonces mejor no hacemos nada, para ellos hacer estas actividades es muy difícil. [Profesor 8]

Los docentes consideran que sus alumnos no se ven como futuros profesionales con proyecciones o metas claras por cumplir y además, no cuentan con el apoyo y acompañamiento de los padres en sus procesos de formación académica

Los estudiantes no se están interesando en estudiar y menos inglés, porque el pensar de ellos es que nunca van a ir a Estados Unidos, y por eso no quieren aprender inglés, o porque al papá no le gustaba el inglés por ende al hijo tampoco tiene porque gustarle”, “ahora el estudiante no lee, el estudiante no estudia, en la casa prácticamente ellos mantienen solos. [Profesor 9]

Lo académico no es contemplado por ellos en ningún momento [los estudiantes] ya que los estudiantes ven como imposible llegar a perfeccionar sus estudios en idiomas; y ni hablar de la universidad ya que ellos no piensan en entrar a una universidad pública ni mucho menos a una privada que cuesta un montón de dinero. [Profesor 10]

Ahora bien, el docente no sólo enfrenta dificultades propias del aula sino, además, dificultades relacionadas con las condiciones pedagógicas del contexto educativo institucional y nacional. El docente se siente, en cierto modo, abandonado por las entidades encargadas de las políticas educativas que no consideran el mejoramiento de la educación pública en términos de las condiciones laborales y académicas, que incluyen el mantenimiento y la renovación de recursos, una asignación académica adecuada para facilitar el trabajo interdisciplinario y la articulación de la práctica docente con el desarrollo profesional continuo:

A mí me parece que trabajar como profesor es muy agradable, sin embargo se encuentra uno con que hoy en día los estudiantes como que no están motivados hacia el estudio por la facilidad que tienen para ganar las materias, gracias a los estatutos que el gobierno le ha dado a los colegios. Entonces no hay un apoyo de ningún lado, por ejemplo los padres de familia que sólo se comprometen a matricular al hijo y no hay compromiso de ellos con los estudiantes, entonces uno tiene que trabajar prácticamente sólo. [Profesor 11]

Tener más tiempo [...], tener mayor acompañamiento...no hay profesores para acompañar a los estudiantes, porque no hay personal para atender al estudiante en la biblioteca, porque no hay monitores para acompañar a los estudiantes en las salas de sistemas. Lo que necesitamos no es cambiar la metodología, es tener más recursos para que esa metodología se aplique como debe ser" [Profesor 12]

A pesar de sus inevitables frustraciones, los docentes intentan buscar alternativas para paliar las falencias y las deficiencias, haciendo un trabajo conjunto con sus colegas y asistiendo a seminarios de capacitación en su área:

[...] pues, los profesores nos estamos reuniendo por áreas y discutimos: ¿qué hace? ¿cómo motivar? Asistimos a seminarios y compartimos experiencias para enriquecernos más. Entonces en reuniones de áreas estamos tratando eso nosotros como docentes. [Profesor 13]

Conclusiones

Los datos analizados en este estudio provienen de tres fuentes diferentes que nos permitieron hacer una caracterización del aula de lengua extranjera en instituciones públicas. Estas fuentes fueron: lo observado por los estudiantes (futuros docentes), recogido a través de registros en diario de campo; la opinión de los alumnos en los colegios, en relación con la enseñanza de la lengua extranjera, a través de la aplicación de encuestas; la visión de los docentes sobre su quehacer pedagógico, por medio de entrevistas. El análisis nos permitió llegar a las siguientes conclusiones que recogen los tres aspectos tratados.

Las habilidades complementarias, especialmente la gramática, se trabajan más frecuentemente que las habilidades comunicativas básicas en el aula de clase. En las primeras se hace un mayor énfasis en el desarrollo de la gramática a través de aclaraciones y explicaciones gramaticales, talleres y ejercicios de refuerzo.

De acuerdo con los resultados globales del estudio, la habilidad de comprensión y producción oral tiene prioridad sobre la habilidad escrita. Las actividades que se realizan son ejercicios de comprensión oral a través de documentos orales cortos para

discriminación auditiva y canciones para la pronunciación. También se trabajan diálogos dirigidos y libres.

El aprendizaje de la lengua extranjera pasa por la traducción y es una constante en las dinámicas de aula. Sirve para diferentes propósitos: asegura la comprensión entre los diferentes actores participantes en la interacción y permite aprender sobre la lengua; además, se asume como ejercicio independiente que se lleva a cabo dentro y fuera del aula.

La habilidad de lectura es la menos desarrollada en el aula. Entre las sugerencias hechas por los estudiantes está la de acceder al conocimiento a través del contacto con textos escritos recomendados por el profesor. Aunque los docentes reconocen este interés de los estudiantes, aparece con poca frecuencia en sus aulas, de acuerdo con las observaciones realizadas.

El tipo de interacción que predomina es el modelo IRF, (*Initiation, Response, Feedback*). Al respecto encontramos una diferencia entre el nivel de básica primaria y secundaria: en primaria hay participación voluntaria, surgida posiblemente de la espontaneidad de los niños, mientras que en secundaria el estudiante participa mayoritariamente cuando el profesor lo solicita.

La lengua materna es la lengua más usada en el aula, en particular para dar explicaciones, aclarar dudas, ejemplificar, traducir, etc. Las explicaciones que da el profesor tienen buena acogida entre los estudiantes; según ellos, el docente usa un buen método para explicar y esto favorece la buena relación estudiante – profesor, lo que a su vez favorece el aprendizaje. En cuanto a la lengua extranjera, ésta se usa para hacer intervenciones cortas en el aula tales como: instrucciones, comandos, diálogos, preguntas, saludos, despedidas. Los docentes manifiestan el deseo de interactuar más con los estudiantes en la lengua extranjera, pero no cuentan con las condiciones apropiadas para ello: baja intensidad horaria, grupos numerosos y heterogéneos, recursos insuficientes y apatía de los estudiantes frente al aprendizaje de la lengua extranjera.

En general, los estudiantes consideran que la actitud del profesor al momento de corregir es adecuada. El aspecto más

recurrente es la corrección de la pronunciación. Las correcciones gramaticales se hacen en términos de aclaraciones o explicaciones exhaustivas.

La enseñanza de la cultura y los estímulos a los estudiantes son aspectos que hacen presencia en el aula y favorecen el aprendizaje de la lengua extranjera. Los profesores consideran que el aprendizaje de la lengua extranjera va ligado al aprendizaje de la cultura y hace parte de la formación integral que deben recibir los alumnos.

Los docentes no se sienten suficientemente valorados en su labor por parte de las entidades encargadas de definir las políticas educativas y de asignar los recursos para su funcionamiento. Por consiguiente, no se cuenta con las condiciones académicas apropiadas para realizar un trabajo interdisciplinario producto de la reflexión, la investigación y los acuerdos conjuntos con sus pares. A pesar de todas estas dificultades los docentes buscan permanentemente alternativas de desarrollo profesional tales como la participación en eventos académicos y seminarios de mejoramiento docente.

Con el propósito de atender a las inquietudes y necesidades docentes en relación con su formación profesional se ha desarrollado la investigación educativa que busca que los maestros tomen la iniciativa de emprender estudios sistemáticos que los lleven a reflexionar sobre su quehacer y a buscar soluciones a las problemáticas de sus aulas para mejorar sus prácticas pedagógicas. Investigar en el aula implica complementar el papel docente con un papel de observador crítico de su propio desempeño que lo lleve a ganar autonomía sin depender únicamente del conocimiento creado por observadores externos.

Referencias bibliográficas

- BASTIDAS, J. A. (1993). "Enfoque comunicativo". En *Opciones metodológicas para la enseñanza del inglés*. Pasto: Ediciones Jaba.
- BERTELY, B. M. (2000). *Conociendo Nuestras Escuelas*, México: Paidós mexicana,.
- BOYATZIS, R. (1998). *Transforming Qualitative Information. Thematic Analysis and Code Development*. California: Sage Publications.

- CONTRERAS, I. (1994). "La investigación etnográfica: un enfoque metodológico apropiado para el estudio del rol docente". En *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica*, 18, (2). San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- HALLIDAY, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de cultura económica.
- MUÑOZ J. et al. (2001). *Cómo Desarrollar Competencias Investigativas en Educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- NUNAN, D. (1992). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Great Britain. Cambridge: University Press.
- POSADA, R. et al. (1998). *La Investigación en el Aula, Una alternativa para la autoformación y el trabajo docente*. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- STERN, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- RICHARDS, J. C. & ROGERS, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: University Press
- SAVIGNON, S. (1983). Definitions of communicative competence. En: *Communicative Competence: Theory and Practice*. U.S.A: Adison Wesley
- VEZ, J. M. (2000). "Repercusiones del modelo funcional en la enseñanza de lenguas". En *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- WIDDOWSON, H. G. (1972). *The teaching of English as communication. English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Sobre las autoras

Fanny Hernández Gaviria

Magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. Profesora de inglés e investigación en el aula en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Miembro del Equipo de Investigación en Lingüística Aplicada (EILA).

Correo electrónico: fannyher@univalle.edu.co

Carmen Cecilia Faustino

Profesora de francés y literatura en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Magíster en Didáctica del francés como lengua extranjera de la Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario de Bogotá. *Diplôme d'Études Approfondies* (D.E.A.) en Literatura y Civilización francesa de

Un estudio sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios públicos...

la Universidad Paul Valéry de Montpellier, Francia. E-mail:
chilafau@mafalda.univalle.edu.co

Fecha de recepción: 23-05-2006

Fecha de aceptación: 23-08-2006

Anexo

FAMILY TREE
ETNOGRAPH 29/10/2005

