

**EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: UNA TAREA DOBLE
PARA ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
EN LAS NORMALES DE SANTIAGO DE CALI.
ESTUDIO DE CASO DESCRIPTIVO.**

MARLEN ADRIANA ATEHORTÚA ESPINOSA

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS
SANTIAGO DE CALI
2017

**EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: UNA TAREA DOBLE
PARA ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
EN LAS NORMALES DE SANTIAGO DE CALI.
ESTUDIO DE CASO DESCRIPTIVO.**

MARLEN ADRIANA ATEHORTÚA ESPINOSA

**Trabajo de Grado
Presentado para optar al título de
Licenciada en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés**

Directora:
ROSALBA CÁRDENAS RAMOS

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS
SANTIAGO DE CALI
2017

NOTA DE ACEPTACIÓN

Rosalba Cárdenas, Directora

Profesora Eva Tamara Lakatos , Lectora

Profesor Luis Humberto Benavidez, Lector

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mis agradecimientos a mi directora, Rosalba Cárdenas Ramos, y a mis lectores, la profesora Eva Tamara Lakatos y el profesor Luis Humberto Benavidez; gracias a su paciencia, guía y compromiso este logro se llevó a cabo.

También quiero agradecer a todos mis compañeros por su apoyo incondicional en este proceso.

Contenido

1. DESCRIPCIÓN:	7
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:	8
3. OBJETIVOS DEL PROYECTO	10
3.1 GENERAL	10
3.2 ESPECIFICOS:	10
4. JUSTIFICACIÓN:	11
5. REVISIÓN DE LITERATURA	13
ANTECEDENTES:	13
5.1 Núcleo temático 1: Formación de los maestros de primaria para la enseñanza de LE.	13
5.2 Núcleo temático 2: Perfil de los docentes de primaria	17
5.3 Núcleo temático 3: Estudios sobre la implementación de políticas lingüísticas relacionadas con la enseñanza del inglés en Colombia.	18
6. MARCO TEORICO-CONCEPTUAL	23
6.1 CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA	23
Bilingüismo	24
COMPETENCIAS	25
Competencia comunicativa	25
Competencia lingüística	26
Estrategias de aprendizaje	27
Estilos de aprendizaje	29
Autonomía	30
6.2 CARACTERIZACIÓN DE LOS NIÑOS EN EDAD ESCOLAR	36
Piaget y su teoría del Aprendizaje	36
Metodologías activas e interactivas que tienen en cuenta el factor lúdico.	46
Metodologías que integran lo conocido con lo nuevo	46
Metodologías flexibles	46
Metodologías ricas en contenidos culturales	47
Metodologías que valoran los factores afectivos	47
Características y principios de algunas metodologías	48
Enseñanza comunicativa de lenguas (Enfoque comunicativo)	48
Respuesta Física Total (TPR: Total Physical Response)	49
El método natural	49

Aprendizaje basado en tareas y proyectos (Task Based Learning).....	50
Enseñanza enfocada en el contenido académico	50
<i>Enfoque pedagógico de las instituciones educativas normalistas</i> (Tomado de páginas web de las dos Normales superiores).....	51
7. METODOLOGÍA:.....	54
Población y contexto.....	55
Instrumentos de recolección de información:	58
8. RESULTADOS Y ANÁLISIS:	60
A. Resultados de las pruebas de inglés de entrada y salida.	61
B. Resultados de los cursos de Metodología	69
C. Análisis de encuestas inicial y final.....	71
D. Diarios de los estudiantes primera y segunda anotación.	92
E. Resultados de las observaciones.	98
F. Entrevistas a los profesores e información de la práctica de los estudiantes.	107
9. CONCLUSIONES:.....	115
10. BIBLIOGRAFIA:	117
11. ANEXOS	122

1. DESCRIPCIÓN:

Este trabajo de investigación está orientado a determinar, a través de un proceso de seguimiento, análisis y reflexión, el impacto de la experiencia de fortalecimiento de competencias lingüísticas y metodológicas para la enseñanza del idioma inglés, lengua extranjera, en el quehacer docente de un grupo de estudiantes del Programa de Formación Complementaria de las Normales Superiores de la ciudad de Cali. La contribución de este proyecto, se centra fundamentalmente en hacer seguimiento sobre cómo los estudiantes Normalistas de esta ciudad avanzan en su proceso de aprendizaje de lengua extranjera en un trabajo activo y reflexivo que permite identificar estrategias efectivas y, a su vez, cómo podrían adaptarlas y aplicarlas en su devenir como maestros con los estudiantes de básica primaria.

Las instituciones educativas Normales Superiores de la ciudad de Cali, se definen a sí mismas como instituciones que forman docentes investigadores que, generalmente, son llamados a la enseñanza en niveles de preescolar y básica primaria. En el perfil de los egresados Normalistas, se precisa que como profesionales de la educación, ellos serán formadores investigativos, innovadores, diseñadores, organizadores, gestores y evaluadores de planes, programas y proyectos educativos institucionales, pedagógicos y de aula, relacionados con el currículo de nivel de educación preescolar y básica primaria.

Actualmente, los estudiantes Normalistas del ciclo de formación complementaria de las Normales Superiores de la ciudad de Santiago de Cali están en un proceso de fortalecimiento en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en básica primaria por medio de un convenio entre la Compañía Suramericana, dentro del Programa Bilingüismo para la Competitividad, y la Universidad del Valle. El programa de fortalecimiento tiene como fin principal contribuir a la construcción de un nuevo perfil docente de básica primaria en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Las actividades y los contenidos de este programa son componentes de lengua inglesa por 300 horas, un componente pedagógico y metodológico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y

otros para la enseñanza de inglés a niños por 220 horas. El Programa inició sus labores en el primer semestre de 2014 y cobija a dos cohortes de estudiantes (2014 y 2015).

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

En Colombia, los docentes de básica primaria generalmente orientan todas las asignaturas del currículo de una institución educativa (luego de la promulgación de la Ley General de Educación _ley 115 del 8 febrero de 1994_ también la enseñanza del inglés). El Ministerio de Educación Nacional en la década de los 90 decide implementar los Lineamientos Curriculares para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras en la educación básica y media. Esta legislación se ha visto reforzada por varios documentos y leyes posteriores (Serie de Guías N° 22 Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: Inglés (2006), Ley de Bilingüismo (2013), Derechos Básicos de Aprendizaje: Inglés (2016), Orientaciones y Principios Pedagógicos Currículo Sugerido de Inglés (2016) y el Currículo Sugerido para Inglés (2016, documentos que conforman el *English KIT*). No obstante y teniendo en cuenta las estadísticas de las pruebas Saber 2015, un gran número de estudiantes continúan con un nivel básico de inglés al finalizar la educación secundaria debido a una multiplicidad de factores.

En el año 2004, el Ministerio de Educación Nacional decide apoyarse en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación de lenguas (2001), para optimizar en el país el proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras. Gracias a este marco de referencia, se establecieron los niveles de lengua para cada nivel educativo, y finalmente se crearon los Estándares de Competencia en inglés para la educación básica y media, publicados en 2006. Es importante recordar que aunque la ley General de Educación no contempla que el único idioma enseñado sea el inglés, el gobierno

durante varios años ha ido haciendo de éste la lengua extranjera para enseñar en nuestro país, siendo este acto sancionado por la Ley de Bilingüismo.

En el Programa Colombia Bilingüe 2014-2018, puede observarse que el Ministerio de Educación Nacional tiene como meta que en el año 2018 los estudiantes suban del nivel A1 (principiante) al nivel B1 (pre-intermedio), y que los docentes superen el nivel básico (A2) y se ubiquen en niveles más altos (B2, o intermedio alto) y C1 (dominio operativo eficaz o usuario competente). Según la propuesta de este programa, esto facultará a los estudiantes para comunicarse cada vez mejor en inglés y que de esta manera puedan competir por mejores posibilidades laborales.

En el contexto educativo colombiano, vemos que muchos de los docentes que enseñan inglés como lengua extranjera en básica primaria no poseen las competencias lingüísticas ni metodológicas de la lengua para enseñarla. El convenio Suramericana-Univalle permitirá formar un nuevo perfil para los maestros normalistas de la ciudad de Cali, pues ellos son los llamados a enseñar en básica primaria. Por lo anterior, esta investigación está orientada a determinar el impacto que el Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés en las Normales de Cali ha tenido en los estudiantes Normalistas Superiores (PFC).

De este planteamiento se deriva el siguiente interrogante:

¿Cuál es el impacto del Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés en las Normales de Cali en el quehacer de los estudiantes del ciclo de Formación Complementaria de las Normales Superiores (grupo de inglés nivel A2) de la ciudad de Cali?

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO

3.1 GENERAL

Determinar el impacto de la experiencia de fortalecimiento de competencias lingüísticas y metodológicas para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, en el quehacer docente de un grupo de estudiantes de los cursos de inglés nivel A2 del Programa de Formación Complementaria de las Normales Superiores de la ciudad de Cali.

3.2 ESPECIFICOS:

- Describir los elementos lingüísticos y metodológicos con los que los estudiantes entraron al Programa de fortalecimiento de la enseñanza del inglés en las Normales Superiores de Cali.
- Determinar el comportamiento lingüístico de los Normalistas mediante observaciones e informes de los profesores del programa.
- Verificar el impacto del programa mediante la comparación de los elementos antes mencionados con los resultados obtenidos por los estudiantes Normalistas en las pruebas de *proficiencia* de salida del programa.

4. JUSTIFICACIÓN:

De acuerdo con la ley 115 de febrero de 1994, las universidades con licenciaturas en lenguas son las instituciones encargadas de la formación de docentes en el área de lenguas extranjeras. Según el listado de programas académicos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en nuestro país, existen 13 Universidades orientadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, de las cuales, sólo dos, dicen estar orientadas a la enseñanza del inglés en todos los niveles educativos, desde básica primaria hasta básica secundaria.

En cuanto a las Licenciaturas en Educación Básica, existen diferentes programas con énfasis en Ciencias Naturales, Sociales, Matemáticas, Deporte, Arte y hay también algunas con énfasis en inglés o un idioma extranjero. De las nombradas anteriormente, hay tres orientadas a enseñar en básica primaria con un enfoque en lenguas extranjeras. Dos programas académicos tienen sólo cinco módulos del idioma inglés en el currículo. Existe otra carrera que tiene solamente un curso de inglés en los diez semestres. Finalmente, solo dos Universidades tienen ocho y diez niveles de cursos de inglés durante toda la carrera.

Al analizar la información recientemente mencionada, se observa que estas Licenciaturas en Educación Básica con énfasis en un idioma extranjero parecen tener dentro de sus currículos elementos suficientes para que los estudiantes alcancen un buen nivel de la lengua extranjera. Por otro lado, se evidencia en estos programas académicos, que ninguno se enfoca en la enseñanza del inglés para niños de básica primaria. En general, este tipo de licenciaturas están enfocadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y va dirigido a personas adultas y en cierta medida a estudiantes de últimos años de básica secundaria. Es por este motivo que no hay docentes de lenguas extranjeras que formen a los estudiantes de básica primaria en las instituciones educativas oficiales.

Los licenciados en lenguas extranjeras graduados en los últimos años, tienen conflictos ejerciendo su labor con estudiantes de básica primaria en colegios oficiales, ya que no conocen de manera clara las leyes que regulan la enseñanza de la lengua extranjera en estos niveles, ni cuáles son los procesos de aprendizaje de lengua extranjera de los niños. En general, los licenciados en idiomas que enseñan en bachillerato y en institutos, no tienen la formación específica para hacerlo en básica primaria y quienes son Licenciados en Educación Básica y enseñan inglés, generalmente no poseen las suficientes herramientas en la enseñanza de un idioma extranjero para hacerlo.

Otros docentes que son convocados a enseñar en básica primaria son los Normalistas Superiores del país, puesto que en los últimos cuatro años de estudio, ellos experimentan una formación con énfasis pedagógico, que se centra en la enseñanza a niños; esta formación, sin embargo, no hace énfasis en la enseñanza del inglés, idioma que ya es una asignatura de enseñanza obligatoria a nivel de básica primaria. De acuerdo al listado de Escuelas Normales Superiores Autorizadas para Ofrecer Programa de Formación Complementaria en Modalidad Presencial del MEN, existen en Colombia 137 Escuelas Normales Superiores autorizadas para ofrecer programas de formación complementaria en modalidades presenciales y capaces de realizar formación complementaria con estudiantes de preescolar y básica primaria. Estas instituciones están llamadas a hacer propuestas curriculares y planes de estudios de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional (PEI), entre otras elecciones dadas por el Ministerio de Educación Nacional.

Debido a la importancia de fortalecer la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los diferentes niveles educativos, es el propósito de esta investigación documentar este fortalecimiento en los Normalistas Superiores de Cali, quienes tienen la misión de mejorar la enseñanza de este idioma en básica primaria. Este proyecto busca determinar el impacto del Programa de Formación que la Universidad del Valle, con la financiación de SURA, ha llevado a cabo

durante tres (3) años (2014-2016) con los estudiantes normalistas superiores de esta ciudad, para mejorar sus competencias en el idioma inglés y la manera de enseñarlo. Se espera establecer si, finalmente, este aprendizaje de los normalistas (por lo menos de estas dos cohortes) tiene el potencial la enseñanza de inglés en el nivel de básica primaria de la ciudad de Cali.

Este estudio pretende darnos información importante que nos servirá para determinar cuál es el rumbo que se debe seguir ante la problemática académica que vive la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las normales y la aplicación de su enseñanza/aprendizaje en básica primaria. Además, se esperaría que entidades oficiales como el Ministerio de Educación o algunas empresas privadas lograran retomar esta propuesta de trabajo, que estaría incluida en el desarrollo académico de los futuros docentes (*pre-service*), antes de que inicien su trabajo y tengan mayores dificultades para formarse y desarrollarse en ejercicio (*in-service*).

5. REVISIÓN DE LITERATURA

ANTECEDENTES:

Una revisión de la literatura existente sobre el tema que desarrollo en el presente trabajo investigativo arrojó resultados como los trabajo de Jover, Fleta y González (2016); Cortés, Chará, Delgado, López, Salinas y Valencia (2011), Cárdenas 2013 y Cárdenas, Chaves y Hernández (2015), Correa y González (2016), entre otros. A continuación, haremos un resumen de ellos y de la contribución que hacen al presente trabajo investigativo. Para mejor organización, se han constituido los antecedentes en núcleos temáticos.

5.1 Núcleo temático 1: Formación de los maestros de primaria para la enseñanza de LE.

Jover, Fleta y González (2016), realizaron el estudio “La Formación Inicial de los Maestros de Educación Primaria en el Contexto de la Enseñanza Bilingüe en Lengua Extranjera” (*Pre-service education of primary school teachers in the context of foreign language bilingual teaching*) en diferentes escuelas y titulaciones universitarias en Bordón - España y exploraron además investigaciones recientes en cuanto a la formación, la adecuación y los requerimientos de las facultades y centros de formación del profesorado de educación primaria que responden al contexto planteado sobre la nueva modalidad de enseñanza escolar de la lengua extranjera.

Este estudio tuvo sus inicios en el año 2012 gracias a la fuerte demanda en la educación infantil, primaria y secundaria de sus estudiantes y a los programas bilingües para el aprendizaje de la lengua extranjera, que han sido promovidos desde las administraciones educativas. Se considera que este tipo de programas también surgieron en las universidades, en pregrados y posgrados que enfatizan la enseñanza bilingüe o de una lengua extranjera, fundamentalmente el inglés. Estas dos iniciativas, descritas con anterioridad, intervienen en la indagación de una óptima unificación entre lengua y contenido, y además estas forman un contexto que está obligando a modificar la formación que reciben los maestros de educación primaria. Jover, Fleta y González hicieron alusión a las siguientes preguntas para darles respuesta en su investigación: ¿Hasta qué punto se ha reflexionado sobre qué se pretende realmente con la introducción de dichos programas bilingües en la formación inicial del profesorado de educación primaria? ¿Cuál es la modalidad de formación que más conviene a estos profesores en la situación actual? ¿Cuál lo será mañana? Los autores estructuraron estas preguntas en tres apartados. En los dos primeros, ellos analizaron el contexto que ha dado lugar a estas iniciativas; esto es, la expansión de los programas bilingües en lengua extranjera en las escuelas y en las titulaciones universitarias. Y en el tercer apartado ellos abordaron, con información de estudios recientes, la forma en la que desde las facultades y centros de formación del profesorado de educación primaria respondieron a este contexto, así como el ajuste a los

requerimientos que planteó la nueva modalidad de enseñanza escolar de la lengua extranjera.

En cuanto a los resultados, los autores indicaron que las universidades han determinado la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras en educación primaria acudiendo a las menciones de especialización. Algunas de ellas están integrando esta propuesta con niveles de educación bilingüe. Sin embargo, la puesta en práctica de estos grados no siempre estará relacionada de una atención necesaria sobre los resultados pretendidos. Tanto en universidades públicas y privadas los programas de formación del profesorado en el idioma extranjero han sido usados únicamente como opción de enseñanza, sin que exista un objetivo explícito de promover su aprendizaje. En su investigación, este propósito considera que el tipo de formación bilingüe que necesita un profesional de idioma extranjero no será únicamente un idioma de comunicación, sino: *“un idioma de enseñanza enfocado a su aprendizaje por parte de sus alumnos.”* Para los autores esta es la pregunta que consideran deja abierto el debate: ¿Ha llegado el momento de considerar la posibilidad de llevar la formación de los maestros para la enseñanza *de y a través de* la lengua extranjera en educación primaria?

Ávalos, A. (2007) realizó el trabajo investigativo *Competencias para la formación inicial de los maestros de inglés*, en el cual nos muestra los resultados del estudio complementario de las competencias consideradas como necesarias en la formación de profesores de lenguas extranjeras. El estudio, realizado en el sur de México, reporta los datos de treinta y tres expertos en el área, doce profesores en servicio y seis profesores en formación provenientes de universidades en el Estado de Veracruz; los expertos son docentes nacionales y extranjeros, con un mínimo de 15 años en la formación de profesores. Los doce profesores en servicio son docentes de inglés a nivel de primaria, secundaria, bachillerato, nivel superior y para adultos en capacitación. Y finalmente, los seis estudiantes eran profesores en su último semestre de formación inicial y habían

estado al frente de grupos reales en el último año. La edad de estos estudiantes fluctúa entre los 21 a 25 años.

El trabajo con estos tres grupos de profesores se hizo con el fin de determinar cuáles son las nociones que los profesores llamados veteranos, profesores en formación y expertos poseen referente a lo que deben ser los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras. Se entiende que existen otros actores y factores que están en juego en la determinación de competencias, tales como las pretensiones del sector productivo, los avances de la tecnología y la comunicación, las perspectivas de quienes contratan, los logros políticos, las necesidades divisadas por los beneficiarios del servicio, el impacto de otros métodos, etc. Es por esto que, los resultados obtenidos gracias a esta investigación son simplemente posibilidades que se complementan, enriquecen e interpretan de acuerdo con otros léxicos u otras variables, y que conforman así las nuevas propuestas de programas para la formación de profesores de inglés.

En el trabajo investigativo los colaboradores analizaron y discutieron la información sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que deberían incluirse en programas de nivel licenciatura que tengan como objetivo formar profesores de inglés para el sistema educativo mexicano. El objetivo principal de la autora es identificar las competencias necesarias en la formación de profesores de inglés como lengua extranjera que sirvieron de guía en la propuesta de planes y programas pertinentes.

La técnica de recolección de datos incluyó, inicialmente, un sondeo preliminar con tres preguntas abiertas que se enviaron a 10 expertos dedicados a la docencia del inglés y a la formación de profesores de inglés. Luego, se diseñó un cuestionario a partir de la información proporcionada por los expertos en el sondeo de preguntas abiertas; este cuestionario se aplicó a un grupo mayor de expertos (33 en total) con el fin de analizar la frecuencia de rechazo o aceptación de contenidos y habilidades para formar docentes en inglés. Más adelante, se realizó un grupo focal con profesores en ejercicio. Finalmente, se replicó el mismo

grupo con los estudiantes en formación. Los resultados obtenidos de estos participantes son mostrados en el análisis final. Según Ávalos, esta información es totalmente relevante para desarrolladores curriculares en Latinoamérica.

5.2 Núcleo temático 2: Perfil de los docentes de primaria

Cárdenas (2013) en el informe final de un programa llevado a cabo con docentes de primaria del municipio de Santiago de Cali presenta, además de los elementos del programa que se realizó, un perfil de los docentes de primaria de Santiago de Cali. El estudio se llevó a cabo entre junio y septiembre de 2013 en 60 sedes de primaria oficial que hacen parte de 27 instituciones educativas de la ciudad. El estudio buscó recolectar información sobre aspectos como las condiciones para la enseñanza del inglés en la primaria (intensidad horaria, recursos, tamaño de los grupos, grado en que se inicia) y el perfil de los docentes que lo enseñan.

El análisis de los datos recolectados de manera cualitativa, mediante encuestas de diseño mixto, con preguntas mayoritariamente cerradas y algunas abiertas, mostró lo siguiente con respecto al perfil del docente de inglés en primaria:

Demográficamente, predomina el género femenino y las edades de los docentes están, mayoritariamente, entre los 40 y 49 años. En lo referente a su formación, se encontraron muy pocos normalistas o bachilleres pedagógicos; predominaron los bachilleres clásicos como formación inicial. Sólo se encontró un 6,55% de licenciados en lenguas, un 86,9% de licenciados en otras áreas y un 6,54% de profesionales de otras áreas. La formación de postgrado mostró un reducido grupo de especializaciones en el área de informática educativa y en lúdica. No hay especialistas en el área de lenguas extranjeras. 6 docentes de 60 acreditaron maestrías en el área de educación y desarrollo humano.

Como se pudo evidenciar con esta muestra, el docente de primaria oficial carece de formación en el área de lengua inglesa y de preparación para enseñarla, a diferencia de su equivalente en el sector privado. En lo referente a su experiencia, en este grupo la experiencia mayor en la enseñanza del inglés está entre 2 y 5 años (32.3%), ya que muchos de ellos solo se atrevieron a iniciar esta experiencia luego de que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) empezara a ofrecer cursos esporádicos de ‘capacitación’ a los docentes de primaria. Sin embargo, los encuestados manifestaron no tener una metodología definida para enseñar la lengua inglesa y ser ‘éclécticos’, con elementos del programa *Dynamic net* (DYNET) o con la utilización del paquete *Bunny Bonita*, del MEN. En lo referente al nivel de inglés de los docentes, determinado por una prueba internacional (*Oxford On-line Placement Test* u OOPT), de 69 docentes que tomaron la prueba de entrada, 34 se ubicaron en el nivel A1, 24 en el A0 y 9 en el A2. Hubo un docente con nivel B1 y 1 con nivel B2. En la prueba de salida, tomada por 55, 9 docentes se ubicaron en el nivel A0, 35 en A1, 10 en A2 y 1 en B1. La comparación de las dos pruebas mostró un avance significativo en el nivel de inglés de los docentes, quienes esta vez quedaron agrupados en su mayoría en los niveles A1 y A2 y avanzaron notoriamente en comprensión auditiva.

Este estudio mostró de manera específica la situación lingüística y el perfil de los docentes de primaria oficial en Cali, información de vital importancia para el presente estudio que busca entender y describir la importancia de tener normalistas bien preparados para enseñar inglés en primaria, especialmente en el sector oficial.

5.3 Núcleo temático 3: Estudios sobre la implementación de políticas lingüísticas relacionadas con la enseñanza del inglés en Colombia.

Cárdenas, Chaves y Hernández (2015) publicaron el libro **Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo Cali Colombia: perfiles de los docentes, Universidad del Valle**. Este libro, un informe final de investigación, presenta los

resultados de un estudio que indagó sobre las condiciones de implementación del Programa Nacional de Bilingüismo (también denominado en sus sucesivas fases PFDCLE- Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras y se denomina PNI- Programa Nacional de Inglés en 2014) en instituciones educativas de estratos 1 a 4 de los sectores público y privado de la ciudad Santiago de Cali. El modelo investigativo es mixto, con elementos predominantemente cualitativo- descriptivos complementados con aspectos cuantitativos. Este proyecto buscó, a nivel macro "...nutrir la reflexión acerca de la identidad y el quehacer del docente de lenguas, informar la toma de decisiones para la formación y desarrollo profesional de los docentes en el área y la asignación de recursos que mejoren las condiciones de trabajo de los mismos; concientizar acerca de la necesidad del docente de lenguas de vivir experiencias más cercanas en lo relacionado con la lengua y la cultura propias extranjeras y de la importancia de proveer bases más firmes en la preparación de docentes de primaria para poder responder a los retos de las políticas...". Se propició como fuente de consulta en asuntos relacionados con el ejercicio de la docencia en el área de lenguas, y fue dirigido a docentes, directivos docentes, formadores de docentes, docentes en formación y autoridades educativas.

En su primera etapa este estudio permitió la descripción del panorama en el cual se inscribe y ejecuta el PNB- Programa Nacional de Bilingüismo en Santiago de Cali, con el fin de presentar, al final, propuestas de intervención en las diferentes instituciones con miras a contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la lengua inglesa a la ciudad. En sus contenidos establece: 1. La situación que generó la investigación. 2. Los antecedentes del trabajo a nivel internacional y nacional. 3. los fundamentos teóricos de los distintos temas relacionados con la investigación (globalización, bilingüismo, estándares, competencias, entre otros.). 4. La metodología de trabajo. 5. Los resultados de la indagación y 6. El análisis de los hallazgos, la interpretación de los mismos y las implicaciones del trabajo hacia el futuro.

Este estudio sobre el Programa Nacional de Bilingüismo (hoy PNI) en una muestra de distintos colegios públicos y privados de Santiago de Cali (58 en total), arroja como resultado que, si bien los docentes son el grupo más influyente dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, no son el único factor determinante dentro del éxito del programa, dado que además de percibir una diferencia substancial entre la formación didáctica y la *proficiencia* en inglés de los docentes de los colegios privados respecto al de los públicos, también se detectaron otros factores que hace que el proceso en los colegios públicos sea más difícil.

Entre los factores significativos que se encontraron en los colegios públicos están el número de estudiantes por aula, que suele ser muy superior al de los colegios privados, las condiciones de trabajo entre los docentes y temas relacionados con la infraestructura. También, es importante denotar que en los colegios con mayor éxito en la enseñanza de la lengua inglesa existe mayor dedicación horaria por semana y los docentes pueden acceder más fácilmente a comunidades que les permiten desarrollar un alto grado de competencias.

Los resultados más importantes del estudio son:

1. La desigualdad en la enseñanza de la lengua inglesa que se presenta de manera especial en primario oficial, puesto que los profesores de las escuelas públicas no tienen suficiente '*proficiencia*' en la lengua inglesa ni los elementos para su enseñanza.
2. A pesar de que los docentes del sector público reconocen la necesidad de mejorar y realizan cursos, la brecha entre lo teórico y lo práctico y entre las competencias lingüísticas y metodológicas de los dos sectores sigue siendo muy amplia.
3. No existe una buena enseñanza de la lengua inglesa en la primaria pública examinada en el estudio, ya que a la ya mencionada falta de competencia comunicativa de los docentes, la intensidad horaria, los recursos disponibles y el tamaño de los grupos tampoco facilitan la labor.

En un estudio reciente, Correa y González (2016) estudiaron la situación de la enseñanza del inglés en escuelas primarias en Colombia; las autoras buscaban hacer un balance de logros y retos de la enseñanza del inglés en primaria oficial teniendo en cuenta la implementación de diferentes programas que hacen parte del objetivo nacional de hacer a Colombia un país bilingüe a través de la instrucción que se imparte en instituciones educativas. Las autoras hacen una revisión de las condiciones de las instituciones educativas de los sectores privado y oficial (público) y de los diferentes programas que se han llevado a cabo siguiendo las directrices oficiales (Programa Nacional de Bilingüismo-2004; Programa de Fortalecimiento de las Competencias en Lenguas Extranjeras -2012; Plan Nacional de Inglés-2014; Colombia Bilingüe-2014). Las autoras luego presentan lo que consideran los mayores retos para los docentes de primaria, que siguen siendo, casi en su totalidad, los presentados por otros autores nacionales (Cárdenas R.,2001; Cadavid, Mc.Nulty & Quinchía 2004; Bastidas & Muñoz-Ibarra 2011; González & Montoya 2010; Cárdenas M.L 2006; Sánchez y Obando 2008, Cárdenas y Chaves, 2013; Cárdenas 2013, Cárdenas, Chaves y Hernández 2015, y entre otros) en los últimos 12 a 15 años: falta de docentes preparados para realizar la labor en primaria; falta de continuidad en los programas diseñados especialmente para docentes de primaria; falta de oferta para los docentes de primaria en los esquemas de DPD; contenidos no apropiados para la población de docentes de primaria; falta de recursos físicos y tecnológicos; grupos numerosos; intensidad horaria reducida por mencionar sólo los más importantes.

Es en esta perspectiva que se hace necesario determinar el impacto de programas como el objeto de este estudio, que busca llegar a los futuros docentes de primaria, especialmente de primaria oficial, con una instrucción en inglés adecuada, pertinente y en el momento adecuado de su formación, para que la situación de enseñanza del inglés en el sector oficial avance, para que los estudiantes de este sector tengan mejores oportunidades de cumplir las metas nacionales en este sentido y mejores opciones de educación y trabajo en el futuro.

Alonso, Casasbuenas, Gallo y Torres (2012) realizaron un análisis de los resultados de las pruebas Saber 11 y Saber Pro en Santiago de Cali, con el fin de indagar cómo evolucionaba el nivel de lengua inglesa en la educación secundaria y terciaria en la ciudad como parte de la implementación de las políticas lingüísticas que promueven el bilingüismo en el país. La preocupación principal del estudio fue verificar cómo la cuenca del Pacífico, región cuya principal ciudad es Santiago de Cali y cuya importancia en lo referente a importaciones y exportaciones en el mercado global es grande, estaba respondiendo a los esfuerzos por mejorar los niveles de lengua inglesa del Programa Nacional de Bilingüismo. Quizás la principal motivación de esta política es hacer a los colombianos y a Colombia más competitivos en el ámbito internacional y una de las herramientas para ello es mejorar los niveles de inglés.

Los investigadores usaron los resultados Saber 11 del año 2010 y Saber Pro de 2009 y 2010 como fuente principal; las poblaciones involucradas fueron 23.123 estudiantes del Saber 11 y 3.595 personas en 2009 y 5.393 para la prueba Saber Pro. En su análisis tuvieron en cuenta variables como edad, género, tipo de institución de origen, jornada de estudio, valor de pensión, etc. También compararon los resultados de Cali con los de otras ciudades grandes como Bogotá, Medellín y Barranquilla.

Los resultados del Saber 11 ubicaron a la mayoría de la población evaluada (12.210 estudiantes) en el nivel más bajo (A-) y sólo 569 en el nivel más alto (B+ en la adaptación nacional del MCRE). El segundo nivel de estándares con mayor número de estudiantes fue el A1, con 7,076 estudiantes. Estos resultados globales muestran que 19.286 estudiantes de los evaluados tenían un nivel menor que el básico y sólo unos 1.684 superaban el nivel básico y se consideraban como usuarios independientes del idioma. De las otras variables solo mencionaremos dos por ser de mayor relevancia: 1. En lo referente a la edad, los estudiantes de 17 años o menores alcanzaron los niveles más altos; 2. En lo referente a resultados por colegio, incluyendo públicos y privados, los 10 colegios que

ubicaron del 88,9 al 100% de sus estudiantes en los niveles más altos son todos bilingües, mientras que los 10 colegios oficiales de mejor figuración solo lograron ubicar entre el 2,3 y el 12,7% de sus estudiantes en los niveles B y B+.

Estos resultados confirman lo evidenciado por los estudios ya mencionados en este apartado de la revisión de antecedentes: existe una amplia brecha entre los sectores oficial y privado. Es importante mencionar que la Normal Superior Farallones de Cali ubicó el 6,7% de sus estudiantes en los niveles B y B+, ocupando el segundo lugar entre los colegios públicos. Finalmente, es importante también resaltar que Cali se ubicó en el segundo lugar en número de estudiantes en el nivel pre-básico y básico (83,3%), superada por Medellín, con 84,4%. También Cali tuvo el menor número de estudiantes en el nivel de usuario independiente, con solo el 7,3% de los evaluados, superada por las otras tres ciudades con las cuales se compararon los resultados.

Los antecedentes revisados tienen en común varios elementos que nos sirven de referentes para el presente estudio: el desnivel entre los sectores público y privado, la deficiente preparación de los docentes de primaria oficial en lo referente a lengua inglesa y la existencia de condiciones de implementación que de alguna manera no favorecen el buen desarrollo de las políticas lingüísticas promovidas por el MEN y que propenden por lograr niveles de competencia en inglés para buscar la competitividad del país en el mundo globalizado todavía no alcanzan los resultados buscados.

6. MARCO TEORICO-CONCEPTUAL

6.1 CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA

Según los Estándares básicos de competencias en Lenguas Extranjeras, del MEN, el término “lengua extranjera” se refiere a la lengua que se aprende en un país

donde no es oficial ni autóctona y/o no se habla en el ambiente circundante y, por consiguiente, su uso no es requerido permanentemente para la comunicación. Su aprendizaje se da en las aulas de clase; los motivos para aprenderla pueden ser personales, sociales, educativos, profesionales, etc. y están condicionados por la importancia o el prestigio que la lengua extranjera pueda tener en determinada época y contexto en los medios de comunicación, en la política y hasta en la administración. En la actualidad los idiomas inglés, francés, español y alemán son las lenguas que protagonizan las relaciones internacionales en el ámbito de la cultura, el comercio, la política, etc., y por consiguiente ahora son precisamente estas lenguas las más estudiadas en el mundo.

Bilingüismo

En el mismo documento arriba mencionado se encuentra la definición de bilingüismo, el cual se presenta como la capacidad de una persona de utilizar indistintamente dos lenguas de manera independiente con fines comunicativos. Dependiendo del contexto en que se encuentre, un individuo tiene diferentes grados de dominio que puede ir desde el dominio nativo de dos lenguas hasta el dominio de conocimientos de una segunda lengua. Como propone Macnamara (1969) (citado en Appel & Muysken, 1987: 2-3) “una persona puede ser calificada de bilingüe si además de las habilidades en su primera lengua tiene habilidades en una de las cuatro modalidades de la segunda lengua (hablar, entender, escribir y leer)”.

En la discusión sobre los beneficios del bilingüismo, el documento de estándares para lenguas extranjeras del MEN encontramos argumentos presentados por lingüistas como Cummins (1984), Hakuta y Díaz (1984, 1986) y Oller (1981), quienes plantean los beneficios del conocimiento de una segunda lengua luego de haber alcanzado cierto avance cognoscitivo en una primera lengua, por cuanto el individuo desarrolla un mayor grado de conciencia

metalingüística y un incremento de la habilidad para apreciar lo arbitrario y lo convencional de los signos lingüísticos (MEN. Lineamientos Curriculares). El conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado es lo que define las competencias. Cuando se comienza el aprendizaje de una lengua extranjera en los primeros años de la educación, los alumnos ya han ido desarrollando unas competencias en su lengua materna; en el caso del inglés se espera desarrollar la competencia comunicativa.

Es importante aclarar que, aunque el término ‘bilingüismo’ ha sido parte de las políticas educativas en Colombia por más de una década, persiste todavía en el ámbito académico nacional la discusión acerca de si se ajusta o no a los procesos que se llevan a cabo en el país. Sin embargo, como en este trabajo se trata de evidenciar la evolución de un grupo de estudiantes que se prepara para ejercer como docentes en la primaria oficial y que debe responder por las metas propuestas por el MEN en su programa de Bilingüismo-inglés, se utilizará este término.

COMPETENCIAS

Competencia comunicativa

Se refiere a la capacidad de una persona para comunicarse de manera eficaz; haciendo uso de reglas sociales, culturales, lingüísticas y psicológicas que determinan el uso particular del lenguaje en un momento dado. En palabras de Hymes (1972), la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Tomado del Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes.

En la didáctica de segundas lenguas, Savignon (1972) utilizó la expresión

‘competencia comunicativa’ para referirse a la capacidad de los aprendientes de lengua para comunicarse con otros compañeros de clase; distinguía así esta capacidad, que les permite un uso significativo de la lengua, de aquella otra que les permite, por ejemplo, repetir los diálogos de las lecciones o responder correctamente a una prueba de opciones múltiples. Según el diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes, (1997- 2016), el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas determina que la competencia comunicativa de la lengua, incluye las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática y que, a su vez, las integra en las competencias generales del individuo, que son: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, conciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...) y el saber aprender.

Competencia lingüística

Este concepto se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras. Esta competencia implica no sólo el manejo teórico de conceptos gramaticales, ortográficos o semánticos, sino su aplicación en diversas situaciones. (Por ejemplo, hacer asociaciones para usar el vocabulario conocido en otro contexto o aplicar las reglas gramaticales aprendidas en la construcción de nuevos mensajes).

Para el desarrollo de la competencia comunicativa es esencial que la participación de los estudiantes en clase sea activa y dirigida; esto se logra a través de las estrategias de aprendizaje que funcionan como herramientas, comportamientos y/o ideas que influyen en los estudiantes para que mejoren su propio proceso de aprendizaje. A continuación, se explican las estrategias de

aprendizaje contempladas en los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional (1999).

Estrategias de aprendizaje

Según Oxford, (1990, págs. 40-51) las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como pensamientos y comportamientos que el aprendiz emprende y que están intencionadas para influenciar el proceso de codificación del aprendiz. Oxford divide las estrategias en directas e indirectas.

Las directas son todas aquellas que están directamente relacionadas con el aprendizaje de una lengua meta. Estas se subdividen en tres estrategias: de memoria, cognitivas y de compensación. Las de memoria son las que ayudan a los estudiantes a almacenar y recuperar nueva información. Estas estrategias de memoria crean enlaces mentales como la agrupación y clasificación del material del lenguaje en unidades significativas; aplicación de imágenes y sonidos, utilización de palabras claves recordando una nueva palabra. También permiten el uso de la revisión correcta, es decir, hacer una revisión estructurada aplicada a ciertos intervalos inicialmente de forma unida y después más separada y finalmente, conlleva a la acción, como por ejemplo el uso de técnicas mecánicas; es decir, usando técnicas tangibles pero creativas, especialmente involucrando el movimiento o cambiando algo que es concreto para recordar el nuevo lenguaje.

Las estrategias cognitivas habilitan al aprendiz para entender y producir el nuevo lenguaje de diferentes maneras, como por ejemplo: la práctica (repetición, formalmente practicando con sistemas de sonidos y escritura, reconociendo y utilizando formulas y patrones, recomblando y practicando naturalmente); el envío y recepción de mensajes (obteniendo una idea rápida y usando recursos de recibir y mandar mensajes); el raciocinio y el análisis (razonando deductivamente, analizando expresiones, analizando contrastivamente, traduciendo y transfiriendo); y la creación de estructuras para *input* y *output* (tomando apuntes, resumiendo y

subrayando). Finalmente, las estrategias de compensación habilitan a los aprendices a usar el nuevo lenguaje para su comprensión o producción a pesar de las limitaciones en su conocimiento. Existen dos estrategias de compensación: la primera es la aproximación inteligente en escucha y lectura; en ésta, se puede, a su vez, ver dos estrategias que contribuyen a la aproximación inteligente; la primera, es el uso de claves lingüísticas y la otra, es el uso otras claves. La segunda estrategia, tiene el propósito de vencer limitaciones en el habla y la escritura y se subdivide en ocho estrategias; algunas de ellas son: cambiar a la lengua materna (*code-switching*), usar la mímica o los gestos, seleccionar un tema y ajustarlo o aproximarse al mensaje.

Las estrategias indirectas (Oxford, 1990, págs.: 135-147) son todas aquellas que no están directamente relacionadas con el aprendizaje de una lengua meta. Estas se subdividen en tres estrategias: las metacognitivas, las afectivas y las sociales. Las metacognitivas apoyan el aprendizaje, aunque no usan el lenguaje. Ellas representan los procesos planeados internamente por los aprendices. Por ejemplo, la concentración de la atención (demorar la producción oral para enfocarse en la escucha); la organización y planeación (identificando el propósito de las tareas del lenguaje o buscando oportunidades de práctica); el auto-monitoreo o autorregulación que involucra el aprendizaje gracias al reconocimiento de los errores, y finalmente la autoevaluación que se preocupa en evaluar el propio progreso en la adquisición del nuevo lenguaje).

Las estrategias afectivas están centradas en emociones, sentimientos, motivaciones, actitudes y valores; se refieren a la forma como los aprendices guían y se benefician de todos estos aspectos para su proceso de aprendizaje. Ejemplo de esto son los siguientes: disminución de la ansiedad mediante el uso progresivo de la relajación, respiración profunda o la meditación; fortalecimiento de la autoestima haciendo declaraciones positivas, tomando riesgos sabiamente y recompensándose a sí mismo; revisar la temperatura emocional mediante la escucha al propio cuerpo, la elaboración una lista para autoevaluarse, la escritura de un diario de aprendizaje del lenguaje y, finalmente el discutir sobre los

sentimientos con alguien más.

Por último, las estrategias sociales que tienen que ver con el lenguaje en un medio social, es decir, que éstas apoyan a los estudiantes en la interacción con el otro. Por ejemplo, en la formulación de preguntas (preguntando para clarificar o para verificar, preguntando por corrección); la cooperación con otros (cooperando con usuarios proficientes de la misma lengua); y cuando existe empatía con otros (desarrollando entendimiento cultural y volviéndose consciente de los pensamientos y sentimientos de los demás).

Estilos de aprendizaje

El concepto de estilo de aprendizaje busca tomar en cuenta las diferencias individuales para que no se mire a todos los aprendices de la misma manera. El tener en cuenta diferentes estilos de aprendizaje “permite a los docentes la oportunidad de ofrecer a sus estudiantes metodologías y materiales apropiados para su preferencias en cuanto a estilos de aprendizaje y a los aprendices la libertad de aprender de maneras disfrutables y que los ayudan a ser lo mejor que puedan ser.” (Griffiths, en Mercer, Ryan y Williams 2012, pág. 151.) Estos mismos autores sugieren una definición simple de estilos de aprendizaje como “los modos en que los individuos prefieren aprender (Ibíd., pág. 153). Oxford (2003, pág. 2) los define como “los enfoques generales... que los estudiantes usan para adquirir una nueva lengua o para aprender cualquier otro tema”

Los siguientes son quizás las clasificaciones más conocidas y utilizadas para los estilos de aprendizaje en educación y, más específicamente, en lenguas extranjeras. Oxford (2003, págs.5 -6) en una revisión de varias tipologías presenta, entre otros, las dicotomías Global-holística vs. Analítico; Pensamiento vs. Sentimiento; Intuitivo (creadores de teorías y posibilidades) vs. Sensitivos (hechos); Introvertidos y Extrovertidos.

Csapo y Hayen (2006, pág. 129) en una síntesis sobre la tipología de estilos de aprendizaje incluyen la clasificación de Sarasin (1999): auditivo, visual y

táctil/kinestésico. Por su parte, Griffiths, en Mercer, Ryan y Williams (2012, pág.155) mencionan la clasificación de Reid (1987) como la primera de las más conocidas aplicadas al concepto de aprendizaje de lenguas que diferencia el estilo: visual, auditivo, táctil, kinestésico e individual vs. grupal.

Autonomía

Thansoulas (2003) cita a Holec (1981: 3) y a Benson y Voller, (1997: 1), en su búsqueda de definiciones para la autonomía; estos autores concluyen que la autonomía es "la capacidad de hacerse cargo del aprendizaje". Para Thansoulas, el concepto de autonomía causa una gran controversia, ya que los lingüistas y los educadores no han llegado a un consenso sobre lo que realmente es. Thansoulas en su revisión del concepto de autonomía en varios autores, resume algunos de sus planteamientos: Para Little, la autonomía del aprendiz es "esencialmente una cuestión de la relación psicológica del aprendiz con el proceso y el contenido del aprendizaje... una capacidad de desprendimiento, reflexión crítica, toma de decisiones y acción independiente" (Little, 1991: 4). En la misma línea, Leni Dam, y Holec, sostienen que alguien puede ser llamado aprendiz autónomo cuando él /ella, independientemente, elige objetivos y propósitos y establece metas; adquiere materiales, métodos y tareas; ejerce la elección y el propósito de organizar y llevar a cabo las tareas elegidas y, finalmente, escoge sus criterios para la evaluación.

Para (Benson y Voller, 1997: 2) el concepto de autonomía es aplicable en varias situaciones, entre ellas:

1. Para situaciones en las que los estudiantes estudian por sí solos.
2. Para un conjunto de habilidades que se pueden aprender y aplicar en el aprendizaje auto-dirigido.
3. Para una capacidad innata que es suprimida por la educación institucional.
4. Para el ejercicio de la responsabilidad de los alumnos por su propio aprendizaje.

5. Para referirse al derecho de los estudiantes a determinar la dirección de su propio aprendizaje.

Thansoulas opina que la autonomía no es un artículo de fe, ni un producto establecido para ser usado o simplemente una cualidad o rasgo personal; por el contrario, sostiene que este tipo de aprendizaje se consigue cuando se dan ciertas condiciones como son el uso de estrategias cognitivas y las metacognitivas por parte de los alumnos, motivación, actitudes y conocimientos sobre el aprendizaje del lenguaje, es decir, una especie de metalenguaje. Para este autor, los estudiantes tienen que seguir ciertos caminos para alcanzar la autonomía, esto equivale a afirmar que tiene que haber un maestro en el cual existirá un docente autónomo. En otras palabras, el aprendizaje autónomo no es en modo alguno "aprendizaje sin maestros".

Thansoulas cita también a O'Malley y Chamot (1990: 44), cuando argumentan que las estrategias cognitivas "operan directamente sobre la información entrante, manipulándola de maneras que mejoran el aprendizaje". El mismo autor cita a Cook, (1993: 114-115) cuando dice que los estudiantes pueden usar cualquiera o todas las siguientes estrategias cognitivas:

- Repetición, al imitar el habla de los demás.
- Recursos, es decir, recurrir a diccionarios y otros materiales.
- Traducción, es decir, utilizar su lengua materna como base para comprender y / o producir la lengua meta.
- Toma de apuntes.
- Deducción, es decir, aplicación consciente de las reglas L2.
- Contextualización, al integrar una palabra o frase en una secuencia significativa.
- Transferir, es decir, utilizar el conocimiento adquirido en el L1 para recordar y comprender hechos y secuencias en el L2.
- Inferencia, al hacer coincidir una palabra desconocida con la información disponible (una palabra nueva, etc.)

- Pregunta para aclaración, al pedirle al maestro que explique, etc.

Thansoulas, en su revisión también menciona la apreciación de Wenden (1998: 34) según la cual: “el conocimiento metacognitivo incluye todos los hechos que los alumnos adquieren sobre sus propios procesos cognitivos a medida que se aplican y utilizan para adquirir conocimientos y adquirir habilidades en diversas situaciones”. Por tal motivo, las estrategias metacognitivas son habilidades utilizadas para planificar, monitorear y evaluar la actividad de aprendizaje; “Son estrategias *sobre el aprendizaje en lugar de estrategias de aprendizaje*” (Cook, 1993: 114). Veamos algunas de estas estrategias:

1. *Dirigir la atención*, al decidir por adelantado para concentrarse en los aspectos generales de una tarea.
2. *Atención selectiva*, prestando atención a aspectos específicos de una tarea.
3. *Auto-monitoreo*, es decir, comprobar el desempeño de cómo se habla.
4. *Autoevaluación*, es decir, evaluar su rendimiento de en relación con los propios estándares.
5. *Auto-refuerzo*, recompensándose por el éxito.

Finalmente, Thansoulas indica que es algo absurdo pensar que los alumnos irrumpen en la situación de aprendizaje con el conocimiento y las habilidades para planificar, monitorear y evaluar su aprendizaje, o para tomar decisiones sobre el contenido o los objetivos. Por el contrario, la autonomía del estudiante es un ideal, que puede, y debe ser promovido, si queremos que ellos sean capaces de evaluar cada situación en la que se encuentran y puedan detectar las incoherencias o deficiencias en las instituciones y la sociedad en general. Debe entonces existir un profesor que se adapte a los recursos, materiales y métodos, a las necesidades de los alumnos e incluso abandonar todo esto si es necesario. La autonomía del alumno consiste en ser conscientes, en identificar las estrategias, las necesidades y las metas de los aprendices, y finalmente tener la oportunidad de reconsiderar y remodelar los enfoques y procedimientos para un verdadero aprendizaje óptimo.

Cárdenas (2003) en su plenaria "*Autonomy in language learning: a students' and teachers' business*", expresa que el concepto de autonomía ha sido enriquecido durante las últimas dos o tres décadas, probablemente debido al hecho de que se trata de tiempos de cambios vertiginosos según los nuevos rumbos del progreso, que hacen imprescindible afrontar las nuevas situaciones y las adaptaciones a este desarrollo. La autora cita a Rathbone (1971: 100-104) quien asegura que el aprendiz autónomo es un creador auto-activado de significado, un agente activo en su propio proceso de aprendizaje; no es alguien a quien simplemente le suceden las cosas, sino alguien que, por su propia voluntad, hace que las cosas sucedan. El aprendizaje es visto como el resultado de una interacción autoiniciada con el mundo. Sin embargo, esto no excluye la dimensión social de la autonomía, en la que se tiene en cuenta no sólo la responsabilidad y el impulso del individuo, sino también su participación social.

Littlewood (1996: 428) citado por Cárdenas, enfatiza la capacidad del individuo de ser autónomo afirmando: "Podemos definir a la persona autónoma como una persona que tiene una capacidad independiente para hacer y llevar a cabo elecciones que rigen sus acciones. Esta capacidad depende de dos componentes principales: la capacidad y la voluntad... ". Sigue explicando estos elementos claves como, por un lado, la capacidad del individuo de manejar el conocimiento, de considerar alternativas, de usar las habilidades, de hacer elecciones y, por otro, la voluntad del individuo de asumir la responsabilidad de las elecciones requeridas, la motivación y la confianza para crecer como una persona autónoma.

Según Cárdenas, Dam y Dickinson (1992) y Aparicio et al (1995) nos dan la lista que, de manera simplificada, nos muestran de características de los estudiantes de lenguas autónomos:

- Son capaces de determinar su nivel real de competencia en el idioma que estudian.
- Reflexionan sobre sus actitudes hacia la lengua que están aprendiendo y la cultura asociada con ella.
- Ellos descubren y exploran sus formas favoritas de acercarse al lenguaje.
- Descubren sus estilos de aprendizaje, hábitos y estrategias.
- Expresan sus preferencias respecto a las actividades de aprendizaje.
- Usan el conocimiento sobre sus preferencias, estilos, hábitos y estrategias de aprendizaje para seleccionar y planear actividades de aprendizaje.
- Controlan de forma organizada sus procesos de aprendizaje a través del uso de diarios, portafolios, etc.
- Buscan y aprovechan oportunidades de aprendizaje fuera del aula.
- Utilizan todos los recursos que el medio ambiente ofrece para estudiar, practicar e investigar.
- Hacen un trabajo extra cuando piensan que es necesario.
- Organizan y participan en grupos de estudio o de investigación.
- Hacen uso de las horas de oficina de sus maestros para la consulta.
- Asisten a cursos, seminarios y conferencias en su área de estudio.
- Planean y llevan a cabo proyectos relacionados con el tema de sus programas.
- Reflejan, objetivamente, sus procesos de aprendizaje.
- Proponen y apoyan modificaciones a los procedimientos de clase.
- Analizan libros de texto y materiales.
- Planifican y negocian las actividades, la frecuencia y las fechas para la evaluación con sus maestros.
- Asumen la responsabilidad en la planificación y preparación de temas, su investigación y la ejecución de proyectos.
- Contribuyen a las actividades con ideas y materiales.

Un estudiante autónomo es aquel que tiene la capacidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje, es una persona con iniciativa investigativa y agente activo en su proceso de aprendizaje que resulta de su interacción con el mundo. Esta capacidad depende de dos componentes: habilidad y voluntad; habilidad para

utilizar las capacidades y la voluntad para mantener la disciplina, el alumno autónomo debe mantener la confianza y la motivación para que su aprendizaje crezca cada vez más.

El autónomo demanda más autodeterminación, más responsabilidad por parte del estudiante y menos control del maestro. La autora también expresa que los estudiantes autónomos no siempre trazan su propia dirección de aprendizaje pero una vez que toman una, automáticamente organizan sus recursos en orden para alcanzar sus metas.

Es importante resaltar que, aunque el estudiante sea autónomo, no significa que su aprendizaje ocurra en la ausencia de un docente, ya que aunque no haya control absoluto del docente sobre el alumno, su experiencia sirve de guía para orientar su formación. Algunos aspectos que un alumno autónomo requiere de un maestro, son:

- a. Guía para iniciar el proceso
- b. Evaluación frecuente para un seguimiento real
- c. Tener y demostrar confianza en el estudiante
- d. Interesarse genuinamente por el estudiante.

Es necesario ahora revisar aspectos relacionados con el aprendizaje de los niños, y más específicamente con niños que aprenden lenguas extranjeras, tarea para la cual se están formando los Normalistas como orientadores de todas las áreas en básica primaria. Se hará una breve revisión de autores tales como Piaget, Vigotsky y Bruner, en lo referente a lo cognitivo general y a Cameron (2001), Cárdenas, García y Restrepo (1994) y Ioannou-Georgiou (2010) para aspectos específicos del aprendizaje de lenguas extranjeras en niños.

6.2 CARACTERIZACIÓN DE LOS NIÑOS EN EDAD ESCOLAR

A continuación, nos centraremos en describir brevemente las características propias de los niños en edad escolar, explorando, sobre todo, los aspectos cognitivos, sociales y afectivos, para determinar su incidencia en el aprendizaje de las lenguas. Esta reflexión es necesaria porque los estudiantes normalistas se forman para hacer su labor especialmente en esta etapa de la vida de los niños.

Piaget y su teoría del Aprendizaje

Jean Piaget (tomado de la página: <https://psicologiaymente.net/desarrollo/teoria-del-aprendizaje-piaget#!>) es uno de los más conocidos expertos del enfoque constructivista que, en su vertiente de corriente pedagógica, es una manera determinada de entender y explicar las formas en las que aprendemos. Los psicólogos que parten de este enfoque ponen énfasis en la figura del aprendiz como el agente que en última instancia es el motor de su propio aprendizaje. Jean Piaget sostiene que un esquema¹ es una estructura mental concreta que puede ser transportada y sistematizada. Un esquema puede generarse en muchos grados diferentes de abstracción. En las primeras etapas de la niñez, uno de los primeros esquemas es el del ‘objeto permanente’, que permite al niño hacer referencia a objetos que no se encuentran dentro de su alcance perceptivo en ese momento. Tiempo más tarde, el niño alcanza el esquema de ‘tipos de objetos’, mediante el cual es capaz de agrupar los distintos objetos en base a diferentes “clases”, así como comprender la relación que tienen estas clases con otras.

Además de entender el aprendizaje como un proceso de constante organización de los esquemas, Piaget cree que es fruto de la adaptación. Según la Teoría del Aprendizaje de Piaget, el aprendizaje es un proceso que sólo tiene sentido ante situaciones de cambio. Por eso, aprender es en parte saber

¹ El concepto de esquema es el término utilizado por Piaget a la hora de referirse al tipo de organización cognitiva existente entre categorías en un momento determinado. Es algo así como la manera en la que unas ideas son ordenadas y puestas en relación con otras.

adaptarse a esas novedades. Este psicólogo explica la dinámica de adaptación mediante dos procesos que veremos a continuación: la asimilación y la acomodación.

El aprendizaje como adaptación se relaciona con el hecho de que en la Teoría del Aprendizaje de Piaget es el concepto de inteligencia humana como un proceso de naturaleza biológica. El autor sostiene que el hombre es un organismo vivo que se presenta a un entorno físico ya dotado de una herencia biológica y genética que influye en el procesamiento de la información proveniente del exterior. Las estructuras biológicas determinan aquello que somos capaces de percibir o comprender, pero a la vez son las que hacen posible nuestro aprendizaje. La asimilación hace referencia a la manera en que un organismo afronta un estímulo externo en base a sus leyes de organización presentes. Según este principio de la adaptación en el aprendizaje, los estímulos, ideas u objetos externos son siempre asimilados por algún esquema mental preexistente en el individuo.

En otras palabras, la asimilación hace que una experiencia sea percibida bajo la luz de una “estructura mental” organizada con anterioridad. Por ejemplo, una persona con baja autoestima puede atribuir una felicitación por su trabajo a una forma de manifestar lástima por él.

En cuanto a la acomodación, por el contrario esta involucra una modificación en la organización presente en respuesta a las exigencias del medio. Allí donde hay nuevos estímulos que comprometen demasiado la coherencia interna del esquema, hay acomodación. Es un proceso contrapuesto al de asimilación.

Mediante la asimilación y la acomodación somos capaces de reestructurar cognitivamente nuestros aprendizajes durante cada etapa del desarrollo. Estos dos mecanismos invariantes interactúan uno con otro en lo que se conoce como el

proceso de *equilibración*. El equilibrio puede ser entendido como un proceso de regulación que rige la relación entre la asimilación y la acomodación. Como señala Piaget dentro de su Teoría del Aprendizaje, en este caso se produce un conflicto cognitivo, y en este momento es cuando se quiebra el equilibrio cognitivo previo. El ser humano, que constantemente persigue la consecución de un equilibrio, trata de hallar respuestas, planteándose cada vez más interrogantes e investigando por su cuenta, hasta que alcanza el punto de conocimiento que lo restablece.

Otra referencia importante en esta revisión es la de David Ausubel, quien decía que "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente".

Ausubel considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen unas características. Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, y puede lograr un aprendizaje significativo o memorístico y repetitivo. De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

A pesar de las difíciles condiciones sociales de nuestra población no se puede olvidar que no puede haber educación sin aprendizaje, y que si bien, nuestros estudiantes llegan a la institución con unas ideas previas fuertemente mediadas por su entorno social y cultural se puede trabajar para que desde allí construyan, con la mediación del docente, sus nuevos conocimientos, a veces desmantelando sus viejas nociones. Para lograr esto consideramos que desde la primaria es necesario que los estudiantes logren establecer una relación de

confianza con sus docentes para que se motiven a comprender los conceptos explicados y que, pregunten cuando no entiendan.

Cameron (2001) parte de las teorías de Piaget para enunciar las implicaciones que éstas tienen en el aprendizaje de los niños. La autora afirma que el niño es un estudiante activo que pasa por etapas de asimilación, adaptación y acomodación, el mundo le ofrece muchas oportunidades de aprendizaje y el aula de clase debe proveerle éstas en variadas y abundantes formas. Podría decirse que la primordial contribución de la teoría de Piaget al proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera es el fundamento de que el niño se adapta y construye significado por medio de las experiencias que tiene con su entorno (Cameron, 2001). Esta aseveración ha contribuido a la forma en que se enseña una lengua extranjera al admitir la circunstancia en la que acontecen los procesos y los contextos para dar a los niños la oportunidad de habituarse y la necesidad de construir el significado de la lengua que están adquiriendo.

Cameron revisa también la contribución de Vygotsky, otro reconocido investigador y teórico, quien enfatiza la importancia del proceso de interacción social como parte fundamental en el desarrollo cognitivo de un niño. Señala Cameron que las dos bases de la teoría de Vygotsky que complementaron la teoría de Piaget fueron la importancia del lenguaje y la de los otros individuos en el mundo del niño. Según él, el lenguaje les da a los niños un medio para organizar toda la información y de la misma manera las actividades. Vygotsky insiste en la importancia del desarrollo del niño en el contexto social en donde está inmerso desde que nace. Para Vygotsky, la zona próxima de desarrollo (ZPD) es de gran utilidad para el proceso de enseñanza de un niño, ya que nos dice lo que un niño podría producir o elaborar gracias a la ayuda o instrucción de un experto (adulto). La teoría socio-histórica de Vygotsky se ha atacado como un “conductismo social” en el cual la mente y autodeterminación del individuo sí bien existen, son insignificantes frente al monstruo que es la sociedad; sin embargo, no se puede

negar que en esa dinámica de operaciones sociales, la cultura se va apropiando del mismo sujeto. Según Vygotsky, este permanente proceso de internalización cultural, científica, tecnológica, valorativa, etc., revoluciona y reorganiza continuamente la actividad psicológica de los sujetos sociales y se internaliza manifestándose en un progresivo control, regulación y dominio de sí mismo, conducta que se evidencia en el ámbito sociocultural.

Cameron, presenta otra de las contribuciones al modo en que se considera el desarrollo cognitivo de los niños; con esa finalidad, presenta el trabajo de Bruner y su teoría de andamiaje y rutinas. El andamiaje se puntualiza como el apoyo oral que el niño recibe para llevar a cabo una actividad. Las rutinas se equilibran con el concepto de andamiaje, motivo por el cual el niño recibe la seguridad de algo familiar. El concepto de andamiaje y rutina parecen tener una gran utilidad en la enseñanza de una lengua extranjera a niños ya que si se coordinan estos dos conceptos con la teoría de Vygotsky de la zona de desarrollo próximo, puede establecerse por qué el acompañamiento de las rutinas de la clase es una de las mejores ocasiones con un grupo de estudiantes, de básica primaria, de facilitar un *input* significativo para que desarrollen el lenguaje que están adquiriendo.

Bruner considera que el lenguaje es la mejor herramienta para el desarrollo cognitivo y destaca el papel de los padres, de manera temprana, en la orientación y ayuda a sus hijos para que estos completen tareas en las cuales el lenguaje es muy importante, guiándolos en los procesos y controlándoles la posible frustración ante sus intentos fallidos. Bruner argumenta que este trabajo inicial de los padres necesita transferirse a las aulas y a los diálogos entre maestro y estudiante en cuanto sea necesario.

De manera más específica para lo referente al aprendizaje de lenguas extranjeras, Cameron indica los aspectos más sobresalientes y ligados a las teorías de aprendizaje infantil. Primeramente, la autora insiste en que lo primordial

en el aprendizaje de una L2 es la cantidad y calidad de la exposición a esa lengua; para esto, además del maestro como fuente primaria, la autora menciona el uso de videos, TV, computadores, películas y que también es necesario proveer ejemplos del lenguaje corriente de la calle. Cameron se refiere también al factor edad, la teoría del período crítico para el aprendizaje de una L2 y las claridades y dudas que hay al respecto. A este respecto termina concluyendo que lo más firme es que los procesos de aprendizaje de niños y adultos y de desarrollo de bilingüismo simultáneo temprano y aprendizaje de una L2 son diferentes y tienen aspectos que favorecen a uno y otro tipo de aprendizaje.

Finalmente, Cameron hace consideraciones sobre el acercamiento al aprendizaje de una L2 en niños a partir de la oralidad, pero sin un retardo exagerado de la 'literacidad' (sin que esto represente una carga cognitiva excesiva o apresurada). La autora sugiere enfatizar en las palabras y sus significados y maneras de mezclarse y en la interacción o habilidades discursivas.

Cárdenas, García y Restrepo (1994), en quizás el primer documento académico diseñado para guiar la enseñanza de lenguas extranjeras y entender el aprendizaje de las mismas en los niños, presentan las siguientes consideraciones, implicaciones teóricas y conclusiones con respecto a los procesos de desarrollo de lenguas extranjeras en aprendices jóvenes (Págs., 14-21):

- El aprendizaje de una lengua extranjera (L2 de manera genérica) en niños y adolescentes tiene, entre otros aspectos, implicaciones cognitivas, afectivas, sociales, culturales y relacionadas con motivaciones, intereses y actitudes.
- La construcción del conocimiento es una noción muy importante en todo aprendizaje y particularmente en el trabajo con niños; los materiales y actividades para usar con ellos deben mezclar lo conocido con lo nuevo, deben ser significativos para propiciar el

desarrollo del pensamiento y la adquisición de conocimiento y deben incluir diversas oportunidades de acercamiento al conocimiento, para incluir la variedad de estilos, estrategias, inteligencias y formas preferidas por los niños. Además, la comunicación con ellos en las etapas iniciales de aprendizaje debe tener un amplio apoyo de las acciones, lo gestual y un rico contexto y deben dar opciones de creación y descubrimiento.

- Los acercamientos a una nueva cultura pueden ser más fructíferos si se relacionan con aspectos de la cultura propia.
- En lo afectivo, las necesidades emocionales básicas del niño, amor, seguridad, nuevas experiencias, reconocimiento y alabanzas y responsabilidad deben estar incluidas en las actividades de enseñanza (Pringle, 1974, en Cárdenas y otros, 1994).

Finalmente, en la pág. 49 del mismo documento, Cárdenas, García y Restrepo (1994) presentan una lista de características que, en su opinión, necesitan los profesores de lenguas extranjeras en primaria:

- conocimiento de las diferentes áreas de desarrollo del niño
- buen conocimiento del idioma que va a enseñar para enfrentar su tarea con confianza. En cumplimiento de las políticas y estándares vigentes hoy (2017), esto significaría un nivel B del MCRE.
- conocimiento de los procesos de adquisición de una segunda lengua en el niño
- conocimientos pedagógicos para trabajar con niños
- conocimientos de metodologías específicas para enseñanza de lenguas extranjeras a niños
- conocimientos generales sobre planeación y preparación, manejo de clase y de disciplina, evaluación y selección de materiales

- conocimiento del currículo de primaria
- capacidad para analizar las implicaciones socio-culturales de la enseñanza de lenguas extranjeras y actuar de acuerdo con ellas.
- conocimiento formal del idioma (*language awareness*) para aplicarlo en su práctica y perfeccionamiento profesional.
- capacidad para identificar áreas y situaciones para el desarrollo de investigaciones en el aula de clase que ayuden a mejorar su labor y el aprendizaje de los niños y a resolver problemas que encuentre en su desempeño.

En último lugar, es necesario referirnos al trabajo de Ioannou-Georgiou (2010); según esta autora, existen 10 diferencias marcadas entre el acercamiento de enseñanza de una lengua extranjera a niños y jóvenes y a los adultos y las resumiremos a continuación:

La primera diferencia que la autora encuentra está relacionada con la teoría de Piaget, pues este teórico concluye que los niños a partir de los siete años, podrían empezar a pensar de manera lógica, y que a partir de los once años, se llevan a cabo operaciones lógicas.

La segunda diferencia está en que los niños cambian y se desarrollan con una gran agilidad y se necesita que los docentes sean totalmente capaces de observar y ser sensibles a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

La tercera característica del aprendizaje de los niños nos dice que los niños aprenden holísticamente y son excelentes infiriendo el significado de cada hecho. Esto se da porque los niños reciben una gran cantidad de información a la vez, lo que permite que una visión global; además, este hecho ofrece la posibilidad de experimentar la enseñanza de una lengua extranjera de forma más natural y la posibilidad de interactuar tempranamente.

La cuarta diferencia es que, como los niños no tienen aún un desarrollo amplio de la lengua materna la cantidad de elementos que manejan son aun restringidos, situaciones que, aunque afectan la forma en que ellos se expresan, no les impiden intentar la comunicación. Esto nos dice que hay que aceptar quizás formas poco gramaticales, pero recursivas comunicativamente hablando.

La quinta diferencia radica en que los niños tienen mejor capacidad de memoria y confían en el contexto y en su familiaridad con él para inferir el significado.

La sexta característica del aprendizaje de los niños es que son muy jóvenes para entender el aprendizaje del inglés y por lo tanto, no se puede utilizar con ellos largas explicaciones; la motivación para ellos es aprender por medio de actividades significativas y por el gusto que sienten por sus maestros; en estas edades es muy fácil aprender fácil, pero también olvidar fácilmente; los maestros deben ser conscientes de eso.

La séptima diferencia está conectada con la cuarta; muchas veces los jóvenes aprendices no tienen habilidades de alfabetización bien desarrolladas en su primer idioma pues aún aprenden a leer y escribir, por tal motivo la lengua extranjera debe entonces enfocarse primeramente en el desarrollo de habilidades orales.

En octavo lugar, encontramos que los niños necesitan utilizar frecuentemente lo aprendido en diferentes contextos, además de integrarlo con otras habilidades cognitivas y sociales en sus procesos de aprendizaje y de socialización.

En el noveno lugar, los niños tienen periodos de atención mucho más cortos que los adultos y no pueden mantearse muy bien enfocados por períodos

largos. A pesar de esto, los niños desarrollan gran interés cuando se trata de algo que realmente disfrutan.

La décima y última característica que diferencia el aprendizaje de los niños y jóvenes es que necesitan oportunidades para moverse por el salón y no deben de permanecer sentados largo tiempo porque eso vuelve las actividades algo agotador.

A continuación, se hará una rápida revisión de las metodologías para la enseñanza de inglés a niños. Según el Diccionario de términos clave de ELE, Instituto Cervantes, 1997- 2016 en la enseñanza de lenguas se conoce por 'metodología' aquel componente del currículo que se relaciona con los procedimientos mediante los cuales se pretende alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de los objetivos; atañe fundamentalmente al papel y funciones que se asignan al profesor, aunque afecta también a los de los alumnos y los de los materiales. La metodología como práctica de profesores y alumnos en el aula comprende todas las actividades que en ella se llevan a cabo como fruto de la planificación previamente realizada.

El Ministerio de Educación Nacional el documento de Lineamientos Curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras recomienda algunas metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras aunque no pretende mostrar estas como las únicas metodologías verdaderas y acertadas; sin embargo, muestra estas opciones con el propósito de ofrecer unos puntos de reflexión y análisis para la construcción y desarrollo de los currículos correspondientes, y basado en el hecho de que las características de estas metodologías son más efectivas en el momento de facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras.

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

Las metodologías activas e interactivas (Lineamientos, pág.15) permiten aprender cuando se participa en actividades en las cuales el objetivo principal es realizar acciones en la lengua extranjera, permitiendo que los alumnos usen ésta para comunicarse activamente tanto en el aula como fuera de ella, propiciando procesos de socialización y de construcción del conocimiento y construyendo nexos con los demás, lo cual les permite desarrollar tolerancia, respeto, solidaridad y aprecio por ellos mismos y por los demás seres humanos.

El factor lúdico establece una conexión entre las actividades usuales del estudiante en el hogar y en la vecindad con lo que sucede en el salón de clases. Las actividades desarrolladas poseen un esquema conocido de antemano por los niños y por las niñas y proporcionan un marco familiar para desarrollar el nuevo aprendizaje, crean un contexto compartido y reconocido por todos que permite a los alumnos anclar significativamente los nuevos elementos en algo que ya dominan (Ibíd. Pág. 15).

Metodologías que integran lo conocido con lo nuevo

Estas metodologías proponen incluir un elemento de reflexión, donde el niño sea conducido periódicamente a una síntesis personal de lo que está aprendiendo. Este proceso de reflexión está orientado a hacerle consciente de la relación que hay entre lo que está aprendiendo con lo que ya sabe, para dar cabida a los conocimientos y experiencias que él o ella traen al aula de clase y mostrarles que estos conforman un todo coherente. En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera lo que el niño ya conoce es el uso de su primera lengua (Ibíd., pág.15).

Metodologías flexibles

Las metodologías flexibles permiten al estudiante el uso de sus estrategias de aprendizaje sin las rigideces extremas de algunas metodologías tradicionales y

ofrecen al docente una variedad de actividades y la selección de técnicas y procedimientos apropiados para cada caso. El docente integra lo mejor de cada enfoque o método propuesto en pedagogía, permitiéndole ejercer un eclecticismo positivo y benéfico para su labor.

Metodologías ricas en contenidos culturales

La lengua y la cultura son elementos inseparables. El uso de metodologías que faciliten el acercamiento a las culturas asociadas con las lenguas extranjeras, es de suma importancia, ya que las lenguas son la mejor ventana a las culturas de los pueblos que las hablan y además permiten tener una mejor valoración, comprensión, respeto, aprecio y tolerancia tanto de nuestra propia cultura como de las foráneas. (Ibíd., pág.15)

Metodologías que valoran los factores afectivos

Teniendo en cuenta el papel primordial que juega la afectividad en el desarrollo de los niños (Bruner: 1975; Halliday: 1978) se destaca la importancia de crear una atmósfera afectiva en el salón de clase y de reducir el filtro afectivo para que el nivel de motivación e interés se maximice (Krashen: 1981). La creación de un ambiente en igualdad de condiciones para niños y niñas da confianza y crea condiciones apropiadas para que en conjunto desarrollen su autonomía y creatividad (Ibíd., pág.15).

Una revisión de las metodologías que han sido empleadas en las últimas décadas permite identificar aquellas que muestran las características arriba mencionadas, lo cual las hace adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. De acuerdo con esto, esbozamos a continuación sus más importantes principios y características (Ibíd., pág.15).

Características y principios de algunas metodologías

En palabras de Martín (2009) a lo largo de la historia de la metodología de lenguas extranjeras, se han ido sucediendo una serie de métodos para facilitar, mejorar y resolver los problemas educativos y de aprendizaje que indisolublemente surgían en el proceso educativo. La puesta en práctica de los diferentes métodos educativos significaba una ligera o sustancial (depende de los casos) mejora en el aprendizaje de la lengua objeto, pero también evidenciaba una necesaria mejora. (Ibíd., pág. 62)

Enseñanza comunicativa de lenguas (Enfoque comunicativo)

El documento de Lineamientos para la enseñanza de Lenguas Extranjeras del MEN (1999) y MARTÍN, (2009) hacen una revisión del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, del cual extraemos el siguiente resumen: Este enfoque, de origen británico, se popularizó en el resto de Europa en los años 70 y más tarde se difundió en otros continentes. Surgió como reacción a los métodos estructurales anteriores: el Audio lingual en Estados Unidos y el Situacional en Europa. Este enfoque privilegia el uso del lenguaje como elemento básico en la comunicación a través de la interacción. La enseñanza se centra en el alumno y en sus necesidades, y debe promover una comunicación real, en situaciones reales. Se hace énfasis en el uso de la lengua objeto de aprendizaje y en las funciones del lenguaje; más que hablar acerca de la lengua se hace uso de ella con funciones y propósitos comunicativos específicos. En consecuencia, es importante que el profesor use, en cuanto sea posible, la lengua extranjera para comunicarse con los estudiantes en clase. Este enfoque hace uso de materiales auténticos (aquellos que fueron creados con propósitos comunicativos, por hablantes nativos) para permitir un mayor acercamiento a la realidad de los hablantes nativos de la lengua estudiada.

Respuesta Física Total (TPR: Total Physical Response)

Este método se originó en los Estados Unidos de Norteamérica a lo largo de los años 70 del siglo XX. Su creador y principal impulsor, el psicólogo especialista en metodología de lenguas extranjeras. James Asher parte de la convicción de que cuando los estudiantes responden con acciones a las órdenes impartidas por el profesor (o por otros estudiantes) su aprendizaje es mucho más eficiente y su participación activa es más completa. Es un método natural que considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es similar al de la lengua materna. Además, se basa en los principios constructivistas de Piaget, fundamentando el aprendizaje en el modelo estímulo-respuesta.

La característica básica de TPR es la respuesta física a órdenes y este hecho permite a los estudiantes el movimiento continuo, aspecto que lo hace atractivo para el trabajo con niños.

El método natural

Este método elaborado en 1983, fue el resultado de la aplicación de las teorías de Krashen sobre la adquisición de la lengua extranjera. Uno de sus colegas, Drecy Terrell, aplicó las teorías de orden natural en el desarrollo gramatical y del período de silencio en lo que llamó el método natural. Este método sostiene la teoría de que es más importante la exposición e inmersión en la lengua meta que la producción escrita de los estudiantes. La teoría de adquisición en la que se basa este método es el innatismo, otorgando un papel protagonista y muy activo a los alumnos. La gramática se reduce al mínimo, tanto que no existen explicaciones gramaticales en el aula, no hay repetición de estructuras, ni ejercicios de huecos, y la práctica gramatical se realiza fuera de la clase.

Las metodologías o principios metodológicos que se presentan a continuación tienen una característica común: enfatizan la integración del aprendizaje de lenguas con el de las demás áreas del currículo, propiciando así un

aprendizaje integral.

Aprendizaje basado en tareas y proyectos (Task Based Learning)

Sus inicios pueden encontrarse en el trabajo de Kilpatrick (Project Method, 1918) en los Estados Unidos de Norteamérica y se ha popularizado en las dos últimas décadas, especialmente en programas de segunda lengua (en contextos bilingües, de educación a grupos de inmigrantes, etc.).

El “aprender haciendo” cobra especial importancia dentro de esta metodología. Igualmente importante es la relación estrecha que se establece entre la clase de lengua y las de las demás áreas, hasta el punto en que el aprendizaje y la enseñanza no se presentan necesariamente en lecciones individuales para áreas o asignaturas diferentes sino que se integran en temas que se desarrollan de manera activa, generalmente a través de actividades (tareas) y proyectos investigativos llevados a cabo por los estudiantes. Los principios y características de este método contribuyen a la formación integral del aprendiz, ya que a la vez que desarrolla sus habilidades lingüísticas refuerza la adquisición y el desarrollo de conceptos y de habilidades cognoscitivas y sociales y la formación de una competencia que permita establecer, coordinar y cultivar relaciones con los demás.

Enseñanza enfocada en el contenido académico

Este modelo ha surgido de la necesidad que existe en programas de inmersión en la lengua extranjera de enseñar el currículo general al mismo tiempo que enfocan la enseñanza de una segunda lengua. En este enfoque, las metas del currículo de la lengua extranjera son ampliadas para incluir el refuerzo de las metas del currículo general de la escuela. En una lección de la lengua extranjera se centra en el contenido, el docente selecciona cuidadosamente algunos conceptos del currículo general que son claramente definidos y que no requieren muchos conocimientos de vocabulario. Entonces el docente considera las habilidades lingüísticas, académicas y cognitivas requeridas por los alumnos para lograr éxito en la sesión. Este tipo de instrucción permite que el docente de lengua extranjera

pueda enfocar las necesidades académicas y las habilidades de pensamiento crítico a la vez que enfoca las necesidades lingüísticas. Además, provee muchos más contextos para comunicación entre los alumnos que no serían posibles si la lengua extranjera se enseña como área aparte en el currículo de la escuela.

Las investigaciones sobre este método demuestran que los alumnos adquieren tanto la lengua como los conocimientos del área que están estudiando por cuanto se provee acceso al tipo de lenguaje que necesitarán los alumnos para usar la lengua extranjera como lengua que vehiculiza saberes e información.

Finalmente, es necesario revisar la formación específica de los Normalistas, es decir, aquellos rasgos que hacen su formación diferente de la de otros bachilleres y profesionales técnicos.

Enfoque pedagógico de las instituciones educativas normalistas (Tomado de páginas web de las dos Normales superiores)

Para iniciar tengamos en cuenta que el término 'pedagógico', referido a un *modelo* puede ser empleado en sentido metafísico, estético, ético y epistemológico. En sentido epistemológico *un modelo* se puede entender como un modo de explicación de la realidad, como una representación de una realidad o serie de realidades, o también se puede entender como un sistema que sirve para entender otro sistema. En este sentido podríamos asumir que un modelo es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento. Así, un modelo pedagógico es un constructo teórico que pretende relacionar los parámetros de enseñanza y otorgar unos lineamientos básicos sobre la forma de organizar los fines educativos, caracterizar y jerarquizar los contenidos, delimitar la manera de secuenciar o concatenar los contenidos, precisar las relaciones entre estudiantes, saberes y docentes y de caracterizar la evaluación.

Desde lo pedagógico se engloba un enfoque amplio y general para la instrucción que tiene una base o sustento teórico de aquello que los estudiantes de primaria deberían aprender y cómo lo aprenden; así como recomendaciones en cuanto a los comportamientos de enseñanza y estructuras del salón de clases para lograr diferentes tipos de aprendizaje. Esto implica, además, que los enfoques pedagógicos comunes en una institución educativa se convierten en un medio de comunicación importante de comunicación para los maestros y estudiantes. En este sentido, un enfoque pedagógico constituye un planteamiento integral e integrador acerca del fenómeno de la educación, y desde el punto de vista teórico-práctico ofrece un marco de referencia para entender implicaciones, alcances, limitaciones de la labor docente.

El modelo auto-estructurante surge en el siglo XIX y tiene dos corrientes principales. Una es *la escuela activa* que pretende favorecer la socialización y preparar al estudiante para que viva feliz y de una manera autónoma, garantizando una buena relación con el medio ambiente y las personas que le rodean. La otra es *la corriente constructivista*, que pretende brindar una comprensión del mundo de modo racional, partiendo de la interacción con él. Entre los autores importantes de ésta corriente encontramos a Piaget, Vygotsky, Freire, Ausubel, entre otros.

Estos enfoques pedagógicos contemporáneos tratan de satisfacer la demanda social por una formación que les permita a los estudiantes resolver problemas de diferente índole de forma autónoma, esto significa, poder enfrentar la búsqueda de soluciones, encontrar una respuesta y tener algún control sobre ésta. Demanda que en la última década se ha agudizado por la brecha generacional que ha abierto el asiduo uso que los jóvenes hacen de las nuevas tecnologías y el impacto cultural y social que la irrupción de las tecnologías para la información y la comunicación (TIC) ha generado. A decir, cada día los niños y jóvenes acceden más fácilmente a la información y consecuentemente la relación docente-estudiante se seguirá modificando. Es decir, con la actual profusión de

información en la Internet, el docente tiene que humildemente tomar su lugar de suboficial en la acometida del conocimiento y dejar vacío el lugar de general; y mejor, modestamente reconocer que él en el campo del error, está expuesto a los mismos peligros que los estudiantes, la diferencia es que, como todo suboficial, simplemente tiene más experiencia, pues ha lidiado más contiendas.

Sin duda, este cambio de paradigma no ha tenido un desarrollo sencillo, de hecho su tránsito entre los actores educativos ha sido en cierto sentido tortuoso por las posturas extremas siempre presentes en el campo pedagógico. Por una parte, se encuentran en disminución las instituciones escolares en la básica primaria y los docentes, que siguen observando hacia el pasado y que se erigen como defensoras de las tradiciones, con una manera segura y aceptada de hacer las cosas, y por otra, surgen precisamente estas corrientes innovadoras en diversos campos, direcciones y visiones, no obstante, las prácticas, la infraestructura y la investigación educativa no avanzan a la par.

De manera muy sintética, la idea subyacente del enfoque *pedagógico constructivista*, es que el estudiante no es un ente pasivo sino al contrario, un ente activo, responsable de su propio aprendizaje, el cual debe construir por sí mismo. En el corazón de los enfoques actuales de las teorías como la constructivista yace la idea de que el individuo “construye” su conocimiento. De acuerdo a las ideas constructivistas en educación todo aprendizaje debe empezar en ideas a priori, sin importar cuán equivocadas o cuán correctas sean estas intuiciones de los estudiantes. Las ideas a priori son el material que el maestro necesita para crear más conocimiento. No obstante, no debe olvidarse que en todo acto de enseñar estamos imponiendo una estructura de conocimiento al estudiante, no importa cuán disimulada esté esta imposición. Dado que, es cierto que construimos nuestro propio conocimiento pero no en libertad completa, construimos destruyendo, cambiando y acomodando aquellas estructuras de conocimiento que se nos han impuesto en nuestras actividades de

aprendizaje. No construimos de la nada, construimos con los fragmentos de aquello que nos fue impuesto.

Teniendo en cuenta el contexto y las necesidades de las instituciones Educativas Normalistas se evidencia que existen procesos pedagógicos auto-estructurantes y aprendizaje basado en problemas, procesos establecidos en reconocidos enfoques pedagógicos, entre ellos los que toman como sustento teórico los trabajos de Piaget, Vygotsky, Freire y Ausubel, autores que se presentaron en marco teórico.

7. METODOLOGÍA:

El presente trabajo es un estudio de caso cualitativo descriptivo, con elementos cuantitativos, lo cual hace que el trabajo sea de enfoque mixto (Dörnyei, 2007; Creswell, 2012), predominando el enfoque cualitativo tanto en los instrumentos usados como en el análisis de la información recolectada.

El trabajo se realizó en dos fases; la primera fase se enfocó en el proceso de formación y desarrollo de competencias lingüísticas del idioma inglés. Los estudiantes normalistas, que ingresaron al nivel de inglés A2 en el primer semestre del 2016, poseen un nivel principiante (alto) en este idioma, además de un conocimiento pedagógico y didáctico de la enseñanza en diferentes áreas, ya que han tomado, dentro del programa, dos cursos de inglés correspondientes a 300 horas y un curso de metodología para la enseñanza de lenguas de 80 horas, además de lo hecho dentro de su ciclo de formación Normalista. En esta fase, se realizaron observaciones y se tuvo como base para el estudio el nivel de inglés obtenido por los estudiantes al iniciar con el programa de formación y al terminar el segundo curso de inglés.

Por otra parte, se pidió a los estudiantes de las dos Normales Superiores que llevaran un diario que permitiera describir cómo es el proceso de aprendizaje del idioma que ellos llevan y qué estrategias utiliza el docente para enseñar el idioma. En esta etapa de la investigación, los estudiantes respondieron unas encuestas de identificación de estrategias y enfoques utilizados por el docente de los cursos que tomaron en la enseñanza del idioma extranjero.

En la segunda fase, se realizó el análisis de los datos obtenidos en la encuesta, en las observaciones, así como el de los puntajes obtenidos por los estudiantes en las pruebas de inglés de entrada y salida del programa SURA-UNIVALLE. También se analizaron las dos anotaciones del diario de campo y una reflexión acerca de los elementos antes mencionados. Todo esto con el fin de mostrar cómo fue el proceso de los estudiantes en este programa de formación que tiene como fin mejorar las prácticas educativas en los niveles de preescolar y particularmente en básica primaria mediante la preparación de normalistas superiores con una mejor formación metodológica específica y un mejor nivel de inglés.

Población y contexto:

Las Normales Superiores Farallones de Cali y Santiago de Cali son instituciones de educación media y técnica vocacional. Estas instituciones son de carácter oficial y sirven a poblaciones que están comprendidas entre los estratos 1 y 3, predominando, en promedio, el estrato 2.

Para la descripción del contexto de este trabajo (las Escuelas Normales) haremos uso de trabajos descriptivos de estas instituciones, ya existentes en el Centro de Documentación de la Escuela de Ciencias del Lenguaje. En el trabajo de Pretel, (2016) *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta didáctica para la enseñanza de estrategias de lectura en inglés L2 en el Programa de*

Formación Complementaria den la IE Normal Superior Santiago de Cali), encontramos que la Institución Educativa Normal Superior Santiago de Cali se encuentra ubicada en el barrio Olímpico, carrera 34 N° 12-60 en la comuna 10 de Cali. Actualmente, junto con la Institución Anexa Joaquín de Caicedo y Cuero, la Normal Superior Santiago de Cali tiene un total de 2.560 estudiantes, 79 docentes (53 en la sede principal, y 26 en la sede anexa) y 25 funcionarios administrativos. El trabajo de Pretel sirvió como referencia para la información que a continuación anotamos:

La planta física de la institución tiene dispuestas varias zonas verdes, así como una cancha cubierta, el coliseo, las canchas de futbol y el parqueadero. En uno de los bloques se construyó una edificación aladaña en la cual se llevan a cabo las actividades académicas del Programa de Formación Complementaria.

Para la enseñanza de los idiomas extranjeros se ha implementado un laboratorio de computación que funciona tanto para las clases de inglés como para las de sistemas.

La Institución Educativa Normal Superior Santiago de Cali pretende formar personas que estructuren íntegramente su personalidad, con sentido investigativo que les permita proyectarse a la comunidad, orientarla en su desarrollo, enfatizar en el respeto de los derechos humanos y en la democracia participativa. La Misión de la Normal Superior Santiago de Cali es formar maestros de excelente calidad humana, ética, pedagógica, investigativa, para liderar procesos educativos innovadores en los niveles de educación preescolar y educación básica primaria; busca además potenciar el desarrollo humano de las nuevas generaciones y contribuir a la transformación de su entorno como agentes sociales de cambio.

El documento de Pretel sigue con la descripción de la institución diciendo que para formar a los estudiantes, ésta cuenta con un personal docente comprometido con el Proyecto Educativo Normalista y sus objetivos, que se

caracteriza por ser investigador, crítico, creativo, de formación integral y que está abierto al cambio para asimilar las innovaciones y mostrar a sus estudiantes las diferentes concepciones e ideologías sobre el mundo físico, social, cultural y moral. Es un personal docente que se estima a sí mismo, estima su profesión y ejecuta responsablemente su labor; además posee una preparación académica idónea para formar y orientar a sus estudiantes en la búsqueda de un futuro exitoso en su cotidianidad y en su desarrollo profesional.

En cuanto a la Normal Superior Farallones de Cali, Jiménez, R. (2017) la describe como una institución educativa creada mediante la resolución 1681 de agosto de 2002, emanada por el gobierno departamental. La sede principal se encuentra ubicada en el barrio Libertadores en la comuna 3, en la carrera 22 Oeste No. 2-65. La Normal Superior Farallones de Cali es una entidad de carácter oficial que brinda el servicio educativo a niños y jóvenes de la ciudad de Santiago de Cali y de municipios vecinos, pero básicamente su radio de acción son las comunas 3 y 19. El estrato predominante en esta institución es el 1. Los Normalistas Superiores, cuyo campo laboral es en Preescolar y en Educación Básica Primaria, cuentan con siete sedes: Manuel Restrepo Mejía, Club Noel, Salvador Iglesias, María Perlaza, Manuel Sinisterra Patiño, Los Cristales y Francisco José de Caldas.

La filosofía de la Institución Educativa Normal Superior Farallones de Cali, se encuentra consignada en el capítulo dos del PEI de dicha institución. La Misión de la institución es encontramos “Formar normalistas superiores para el ejercicio de la docencia en educación preescolar y básica primaria, a través de procesos pedagógicos y curriculares, articulados dentro de un contexto social incluyente que permitan el desarrollo de un maestro de alta calidad.” Respecto a la Visión se busca que... “Para el año 2020 ser reconocida en los ámbitos local, regional y nacional como una institución de excelencia en la formación inicial de maestros para la Educación Preescolar y la Básica Primaria; fundamentada en el desarrollo

del ser, la comprensión de los lenguajes y la reflexión sobre la práctica pedagógica e investigativa.”

En ambas instituciones hay un Programa de Formación Complementaria de Técnica Vocacional que se prolonga por dos años después del ciclo de enseñanza media, dentro del marco del Programa de Formación Complementaria de las Normales Superiores de la ciudad de Cali. Este programa se instituyó en el año 2008.

La población de estudiantes involucrados en el programa financiado por la Fundación SURA y llevado a cabo por la Universidad del Valle es de 297; de allí se tomó la muestra de catorce (14) estudiantes con edades entre los 17 y los 20 años, doce mujeres y dos hombres (razón por la cual, en el análisis nos referimos al grupo utilizando la denominación femenina, ya que el género femenino es mayoritario); se tomó esta muestra porque fueron los estudiantes que alcanzaron de manera más homogénea el nivel A2 y que aún estaban en el programa. Son estudiantes predominantemente de género femenino y pertenecen a estratos socioeconómicos 1 a 3. En cuanto a su actitud y compromiso con el programa, la primera prueba de ello es su permanencia en el programa, que contrasta con los altos índices de deserción que hubo en el transcurso de los tres años. El grupo provenía mayoritariamente de la N.S. Farallones de Cali, con 2 estudiantes de la N. S. Santiago de Cali. Fueron en general un grupo entusiasta, trabajador, que tomaba iniciativas y con quienes fue siempre fácil llegar a arreglos horarios y de recuperación.

Instrumentos de recolección de información:

Como ya se mencionó anteriormente, en este estudio se utilizaron variados instrumentos o procedimientos de recolección de información que se describen a continuación.

- Se aplicaron las pruebas de entrada y salida que hacen parte del Programa de Fortalecimiento de la enseñanza del inglés en las Normales Superiores de la ciudad de Cali. Estas pruebas internacionales (OOPT) se realizaron antes de iniciar las clases de inglés, con una doble finalidad: poder ubicar a los estudiantes en grupos según su nivel de proficiencia en inglés y tener una referencia del mismo con el fin de establecer elementos de progreso. La segunda prueba se hizo al terminar los cursos de inglés con el fin de mostrar cómo salían los alumnos después de los cursos. Se aplicó la misma prueba, usando la técnica llamada '*test-retest*'. Las pruebas discriminan los resultados de los estudiantes desde el nivel A1 hasta el nivel C2.
- Se aplicaron dos encuestas. La primera se realizó en la primera fase del trabajo. Esta encuesta es de tipo mixto debido a que combina información de preguntas abiertas y preguntas cerradas. La finalidad de la encuesta es identificar las percepciones y posiciones de los estudiantes del curso de inglés A2 frente al aprendizaje de un idioma extranjero. Tiene 10 preguntas, de las cuales 3 preguntas son de opción múltiple y 6 preguntas del cuadro de comentarios y 1 pregunta abierta al final. La segunda encuesta se aplicó al final, y su objetivo fue establecer de igual manera las percepciones y posiciones de los estudiantes del curso, pero esta vez con objetivos y un análisis más profundo.
- El diario no se utilizó como estaba inicialmente programado; en su defecto se hicieron dos anotaciones, una inicial y una final, con el objetivo de determinar aspectos varios de su aprendizaje del inglés, sus hábitos de aprendizaje y explorar su intuición metodológica.
- Se realizaron ocho observaciones en diferentes momentos del curso; la duración aproximada de cada una de estas fue de 2 horas, y su objetivo era observar al estudiante en clase, ver su desempeño lingüístico, y constituirse

en un buen elemento para entender si los alumnos aprovecharon o no el programa.

- Se tuvieron en cuenta los resultados que los estudiantes obtuvieron en los cursos de inglés y metodología general. Estos resultados serán parte de la evidencia del desarrollo de sus habilidades en lengua inglesa y del aprovechamiento que ellos tuvieron en estos cursos.
- La entrevista a los profesores, con la finalidad de obtener sus percepciones acerca de los estudiantes.

8. RESULTADOS Y ANÁLISIS:

En esta sección se presentarán los resultados de cada uno de los instrumentos de recolección de información utilizados en el trabajo por separado, agrupándolos en tres apartes. Primeramente (A) se presentarán los resultados de lo concerniente al nivel de inglés de las estudiantes (pruebas de entrada y salida y notas de los dos cursos de inglés, equivalentes a 300 horas de instrucción). A continuación se procesarán los resultados de los dos cursos de metodología del inglés; estos dos tipos de resultados son cuantitativos. (B)

Seguidamente se procesarán los datos provenientes de las encuestas de inicio y finalización del programa y las dos anotaciones de los diarios; estos datos provienen directamente de las estudiantes y son de naturaleza mixta, con predominio de lo cualitativo. (C y D).

Finalmente, se presentarán los resultados de la visión externa del trabajo de los estudiantes, a saber, las observaciones de clases llevadas a cabo por la investigadora y las entrevistas realizadas a los profesores de los cursos.

Los datos provenientes de estas fuentes se relacionarán entre sí y se buscará el apoyo teórico que ayude a su análisis y sustentación.

A. Resultados de las pruebas de inglés de entrada y salida.

Como se mencionó antes, se aplicó examen OOPT en dos ocasiones: al inicio como prueba de entrada y al final de los cursos como prueba de salida. El OOPT (Oxford Online Placement Test) es un examen estandarizado para la identificación rápida del nivel de inglés. Fue desarrollado por Oxford University Press, se presenta en línea y tiene dos secciones: Use of English y Listening. La sección de Use of English mide gramática, vocabulario, phrasal verbs, frases idiomáticas, ironía, sarcasmos y comprensión de lectura. Las preguntas son presentadas a través de diálogos y párrafos cortos. La sección de Listening, evalúa la comprensión auditiva y presenta una o dos preguntas a partir de conversaciones cortas. A pesar de carecer de secciones para evaluar la expresión oral y escrita, el test es usado ampliamente en instituciones educativas de distintas partes del mundo. El examen es adaptativo, lo cual quiere decir que ajusta sus preguntas de acuerdo con las respuestas que provea cada estudiante durante la prueba. El OOPT maneja una escala de puntajes alineados con el MCRE, como se presenta abajo:

Nivel	Rango de puntajes
<A1	0
A1	1-20
A2	20-40
B1	40-60
B2	60-80
C1	80-100
C2	>100

En los análisis de los resultados, además de los niveles del MCRE y los puntajes totales y por secciones en las pruebas de entrada y salida, es importante tener en cuenta la significancia de las diferencias halladas dentro y entre dichas

pruebas. De acuerdo con la literatura de OOPT, las diferencias de 6 o menos puntos no son consideradas como significativas; si hay una distancia de entre 7 y 12 puntos, se puede hablar de diferencia real aunque esta no sea tan visible en la práctica; mientras que una diferencia de 13 o más puntos refleja una diferencia real y significativa en términos de nivel (Oxford University Press, 2016). A continuación se presentan los resultados de las pruebas de entrada de los estudiantes y se analizan los datos teniendo en cuenta estas aclaraciones.

Tabla 1. Resultados de la prueba de entrada OOPT

Estudiante	Total		Discriminado			
	Nivel MCRE	Puntaje	Use of English	Puntaje	Listening	Puntaje
S1	A1	6	A0	1	A1	10
S2	A1	7	A1	9	A1	5
S3	A1	6	A1	2	A1	10
S4	A1	15	A2	22	A1	7
S5	A1	2	N.A	N.A.	N.A.	N.A
S6	A1	7	A1	14	A0	1
S7	A1	6	A0	1	A1	11
S8	A1	7	A1	3	A1	12
S9	A1	11	A2	21	A0	1
S10	A1	6	A1	10	A1	2
S11	A1	10	A0	1	A1	18
S12	A1	7	A0	1	A1	13
S13	A1	11	A2	20	A0	1
S14	A1	7	A0	1	A1	13

Como se puede observar, el 100% de los participantes (n=14) obtuvo nivel A1 en la prueba de entrada. El promedio o media aritmética fue de 7.7, lo cual ubica al grupo a 12.3 puntos del siguiente nivel (A2). Este resultado sitúa a los estudiantes del Programa de Fortalecimiento de la enseñanza del inglés en las Normales de Cali por encima de la mayoría de los bachilleres colombianos, cuyo nivel ha correspondido a <A en más del 50% en los últimos años (Alonso, 2012 y 2016), pero muy por debajo de la meta nacional, B1 (MEN, 2015), en la medida en que ningún estudiante alcanzó este nivel. Al comparar el grupo evaluado con los bachilleres caleños, encontramos una situación similar ya que ninguno de los

participantes obtuvo nivel <A como el 40% o 50% de los bachilleres de la ciudad. Sin embargo, tampoco alcanzaron niveles superiores a A1, como sí lo hace alrededor del 20% de la población de bachilleres de Cali (Alonso, 2012 y 2016). Teniendo en cuenta que los participantes del estudio en su calidad de normalistas superior están o estarán encargados de la formación en inglés de los estudiantes de Primaria de la ciudad, tal como lo reglamenta el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1994), los resultados obtenidos en la prueba de entrada representan un reto académico importante para el Programa de fortalecimiento de la enseñanza del inglés en las Normales.

Al analizar el desglose de los resultados de prueba de entrada por secciones, se encuentra una diferencia significativa real en cinco de los participantes (35.7%), cuatro de los cuales (S4, S6, S9, y S13) presentaron un nivel más alto en *Use of English* que en *Listening*, mientras que solo un estudiante (S11) tuvo mejor desempeño en *Listening*. Sin demeritar la importancia de la Gramática o de la Lectura en el desarrollo de competencias comunicativas, para el propósito del grupo en formación, la habilidad de escucha podría considerarse más necesaria, dado que, en la enseñanza a niños, el foco en *Listening* aprovecharía las características de su desarrollo evolutivo, las cuales los predisponen para la adquisición de la pronunciación y entonación de la lengua estudiada (Álvarez Díez, 2010). Para que se presente este desarrollo de la habilidad oral, son fundamentales la exposición auditiva y el desarrollo de la escucha.

Para seguir con el análisis del examen OOPT, se presentan ahora los resultados de la prueba de salida (ver Tabla 2). El promedio o media aritmética de estos resultados es de 16.5, es decir 8.8 puntos por encima de la prueba de entrada. Esto ubica a los participantes en nivel A1 como grupo, a solo 3.5 puntos del nivel A2.

Tabla 2. Resultados de la prueba de salida OOPT

Estudiante	Total		Discriminado			
	Nivel MCRE	Puntaje	Use of English	Puntaje	Listening	Puntaje
S1	A1	1	A1	1	A0	0.8
S2	A1	12	A1	2	A2	22
S3	A1	11	A1	11	A1	11
S4	A2	27	A2	34	A2	21
S5	A2	22	A2	39	A1	6
S6	A2	22	B1	44	A0	0.7
S7	A1	14	A1	5	A2	23
S8	A2	30	A2	26	A2	35
S9	A1	5	A1	3	A1	7
S10	A1	15	A1	10	A1	19
S11	A1	12	A1	13	A1	11
S12	A1	15	A1	11	A1	18
S13	A2	29	A2	20	A2	39
S14	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.

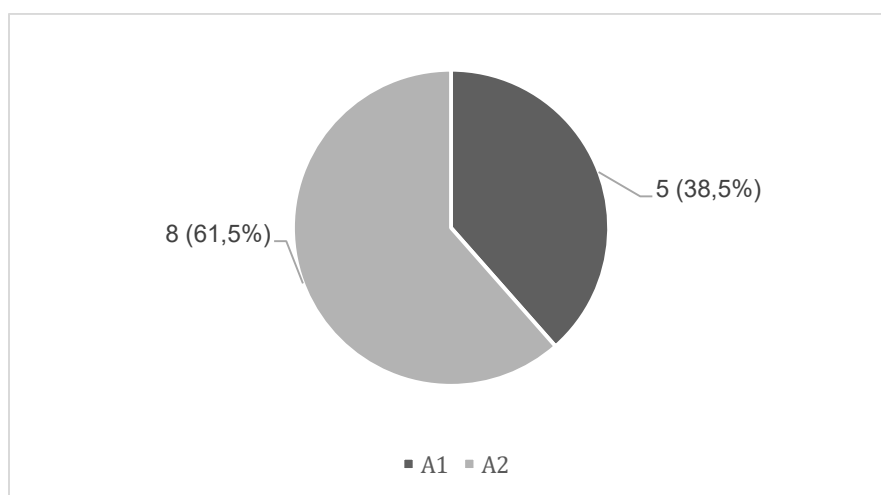
Si se analizan las diferencias entre las secciones del examen se encuentra que seis estudiantes (46.1%) obtuvieron una diferencia significativa entre *Use of English* y *Listening*. Tres participantes (S4, S5, S6) presentaron un nivel más alto en *Use of English* que en *Listening* y otros tres participantes (S2, S7, S13) tuvieron resultados inversos. Esto quiere decir que el desbalance que se presentaba a favor de *Use of English* sobre *Listening* en la prueba de entrada fue superado, lo cual podría ser posiblemente asociado a un trabajo en las cuatro habilidades por parte de los profesores en el programa de Fortalecimiento del inglés en las Escuelas normales.

Por otro lado, al comparar los resultados de los puntajes totales de entrada y salida (ver Tabla 3), la diferencia de +8.8 supone un aumento considerado como diferencia real, aunque no reflejada en la práctica, si se toma el grupo en su conjunto.

Tabla 3. Comparación de resultados pruebas de entrada y salida									
Prueba de entrada				Prueba de salida			Diferencias		
Total	Use of E	Listen.		Total	Use.of.E	Listen.	Total	Use.	Listen.

														of.E	
S1	A1	6	A0	1	A1	10	A1	1	A1	1	A0	0.8	-5	0	-9.2
S2	A1	7	A1	9	A1	5	A1	12	A1	2	A2	22	+5	-7	+17
S3	A1	6	A1	2	A1	10	A1	11	A1	11	A1	11	+5	+9	+1
S4	A1	15	A2	22	A1	7	A2	27	A2	34	A2	21	+12	+12	+14
S5		2					A2	22	A2	39	A1	6	+20	N.A.	N.A.
S6	A1	7	A1	14	A0	1	A2	22	B1	44	A0	0.7	+15	+30	-0.3
S7	A1	6	A0	1	A1	11	A1	14	A1	5	A2	23	+8	+4	+12
S8	A1	7	A1	3	A1	12	A2	30	A2	26	A2	35	+23	+23	+23
S9	A1	11	A2	21	A0	1	A1	5	A1	3	A1	7	-6	-18	+8
S10	A1	6	A1	10	A1	2	A1	15	A1	10	A1	19	+9	0	+17
S11	A1	10	A0	1	A1	18	A1	12	A1	13	A1	11	+2	+12	-7
S12	A1	7	A0	1	A1	13	A1	15	A1	11	A1	18	+8	+10	+5
S13	A1	11	A2	20	A0	1	A2	29	A2	20	A2	39	+18	0	+38
S14	A1	7	A0	1	A1	13	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A	N.A.	N.A.	N.A.
x	7.7		8.2		8		16.5		16.8		16.4		+8.8	+8.6	+8.4

Sin embargo, al hacer la discriminación por niveles de competencia, se halló cinco (38.5%) estudiantes (S4, S5, S6, S8, S13) que subieron un nivel según el MCRE (ver Grafica 1).



Grafica 1. Niveles MCRE obtenidos en la prueba de salida OOPT

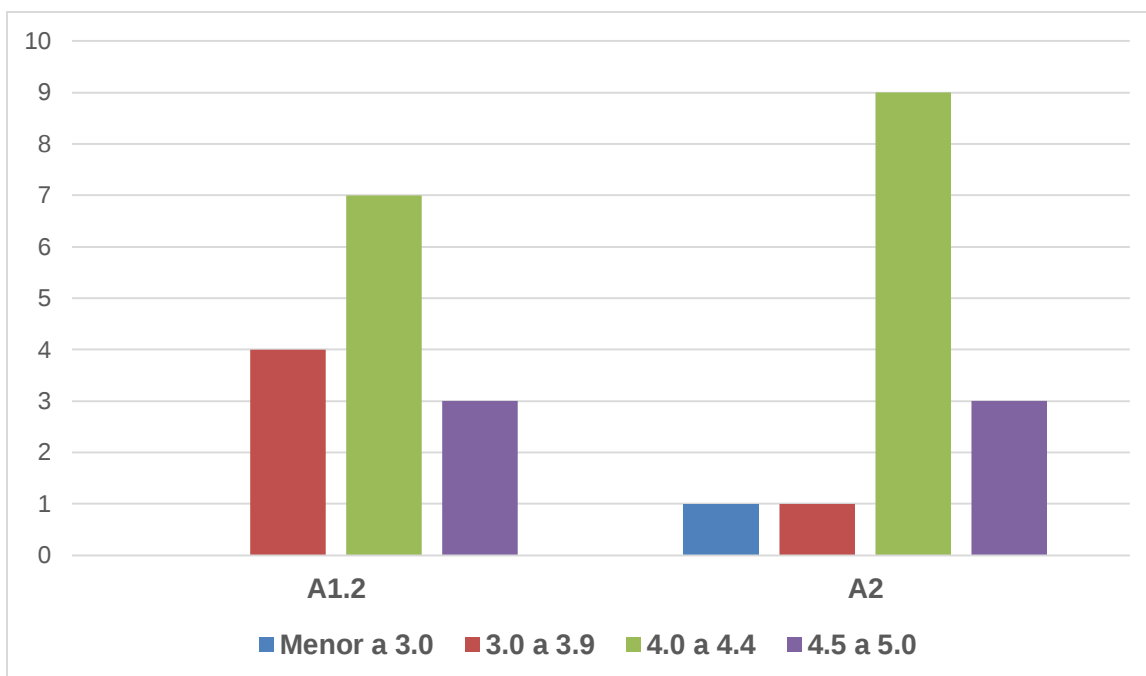
Estos cinco estudiantes obtuvieron un beneficio considerablemente mayor del programa, mientras que seis estudiantes (46.2%) se beneficiaron en forma

moderada o limitada del mismo (S2, S3, S7, S10, S12, S11). Aunque es improbable que hayan tenido algún tipo de retroceso en su aprendizaje del inglés, hubo dos estudiantes (S1, S9) que obtuvieron resultados más bajos en la prueba de salida que en la de entrada. La revisión del desempeño de los estudiantes en los cursos, reflejados en sus calificaciones finales, y el análisis de los otros instrumentos de naturaleza cualitativa, podrían ayudar a entender estas variaciones.

La Tabla 4 presenta las notas finales de los cursos de lengua A1.2 y A2 tomados por los participantes. Como se puede observar, los estudiantes tuvieron, en general, un buen desempeño.

Tabla 4. Notas de los cursos de lengua del programa de fortalecimiento		
	A1.2	A2
S1	3.8	4.2
S2	4.6	4.4
S3	3.7	4.4
S4	4.9	4.3
S5	4.2	4.0
S6	4.4	4.8
S7	4.4	4.3
S8	4.3	4.7
S9	4.3	4.5
S10	4.9	4.6
S11	4.1	4.1
S12	4.0	4.4
S13	3.1	3.9
S14	3.8	2.3
x	4.2	4.2

Con excepción de un estudiante (S14), las calificaciones reflejan la aprobación de los cursos y estuvieron, en su mayoría, por encima de 4.0, como se representa en la gráfica 2.



Gráfica 2. Rangos de calificaciones de los estudiantes

Los resultados de los participantes en los cursos parecen responder más a su trabajo durante los mismos que al nivel de entrada. Como se evidencia en la Tabla 5, aunque algunos estudiantes tuvieron puntajes por debajo de 10 en la prueba de entrada, pudieron obtener calificaciones superiores a 4.0 e incluso 4.5. Tal como se esperaba, sin embargo, el estudiante que obtuvo el puntaje más alto en la prueba de entrada (S4) fue quien obtuvo la calificación más alta en el primer curso de lengua.

Finalmente, los puntajes obtenidos en la prueba de salida no están relacionados con las notas de los cursos, como lo muestra el coeficiente de correlación r de Pearson (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2008), el cual fue calculado en -0.08. Este hallazgo supone la necesidad de indagar los datos cualitativos que expliquen los factores que hacen posible que los estudiantes obtengan buenas notas en los cursos, más allá de su desempeño en pruebas estandarizadas.

Tabla 5. Comparación pruebas OOPT y Notas cursos de lengua						
	Prueba de entrada OOPT		Cursos de lengua		Prueba de salida OOPT	
	Nivel y puntaje MCRE		A1.2	A2	Nivel y puntaje MCRE	
S1	A1	6	3.8	4.2	A1	1
S2	A1	7	4.6	4.4	A1	12
S3	A1	6	3.7	4.4	A1	11
S4	A1	15	4.9	4.3	A2	27
S5		2	4.2	4	A2	22
S6	A1	7	4.4	4.8	A2	22
S7	A1	6	4.4	4.3	A1	14
S8	A1	7	4.3	4.7	A2	30
S9	A1	11	4.3	4.5	A1	5
S10	A1	6	4.9	4.6	A1	15
S11	A1	10	4.1	4.1	A1	12
S12	A1	7	4.0	4.4	A1	15
S13	A1	11	3.1	3.9	A2	29
S14	A1	7	3.8	2.3	N.A.	N.A.

Si relacionamos estos resultados de los futuros docentes con diagnósticos y perfiles de los docentes de primaria en Santiago de Cali (Ávalos, 2007; Cárdenas 2013; Cárdenas, Hernández y Chaves 2014) vemos que en ambos casos se encontró que la necesidad quizás más apremiante en lo concerniente a la enseñanza de inglés en primaria es el nivel de ‘proficiencia’, a veces inexistente, de los docentes y la necesidad de formar maestros que, desde su formación inicial, tengan los elementos necesarios para el abordaje de esta enseñanza. Mediante el trabajo en los cursos de inglés, no obstante la poca consistencia que se encontró con los resultados de las pruebas de ‘proficiencia’, los estudiantes llevaron a cabo procesos similares, lingüística y metodológicamente, a los que utilizarán con sus estudiantes y esto, necesariamente, es una ventaja para este grupo de futuros maestros. El nivel de inglés de los estudiantes en este proyecto está también en consonancia con lo hallado en el estudio de Alonso, Casasbuenas, Gallo y Torres (2012) en Santiago de Cali, especialmente en el nivel de entrada que mostraron las normalistas al iniciar el programa. En lo

referente al concepto de bilingüismo, que tanto se ha promovido en el país desde el Ministerio de Educación y en los ámbitos educativos público y privado, los estudiantes responderían a conceptos de bilingüismo minimalistas, sin muchos elementos culturales relacionados con la lengua inglesa y con una ubicación a nivel de competencias básicas dentro del MCRE cercana al nivel A2.

B. Resultados de los cursos de Metodología

Las estudiantes del programa tomaron dos cursos de metodología para la enseñanza del inglés; el primero buscaba establecer una base metodológica específica, más allá de los conocimientos pedagógicos generales de los estudiantes. Este curso tuvo una duración de 80 horas. El segundo curso, de 140 horas, se dedicó a la enseñanza de inglés a niños en edad escolar, parte de la misión de las normalistas y área en la cual poseen una formación incipiente. Los cursos se llevaron a cabo en la segunda mitad de los dos años del programa para cada cohorte.

Estos son los resultados obtenidos en los dos cursos, que se tomaron en el segundo semestre de los dos años que duró el programa para cada cohorte como se presenta en la tabla 6

Estudiante	Metodología I	Metodología II
1	3.9	4.0
2	4.0	3.2
3	4.5	4.4
4	3.6	3.0
5	3.4	4.2
6	4.4	4.5
7	4.5	4.1
8	4.4	2.2
9	4.7	4.4

10	4.2	4.1
11	4.1	3.5
12	4.8	4.5
13	3.8	3.9
14	4.5	No lo presentó

Tabla 6: Estudiantes y cursos de Metodologías

Los resultados de los dos cursos son en general, buenos para casi todas las estudiantes; se muestra una consistencia en la mayoría de los casos en lo referente a las notas del primer y segundo examen, salvo en tres casos en los que hay una diferencia de ocho o más décimas entre los dos. Las notas de estos cursos, *per se*, nos dan pocos elementos para adelantar un mayor análisis, más allá de mostrar que en casi todos los casos son el reflejo de un buen trabajo en el curso y de logros dentro de lo previsto según los contenidos. Las observaciones y las entrevistas con los docentes, además de las dos anotaciones de los diarios de los estudiantes y sus comentarios en las encuestas nos servirán para establecer interrelaciones.

Podemos decir, sin embargo, que el grupo queda en mejores condiciones, profesionalmente hablando, para llevar a cabo la enseñanza del idioma inglés en primaria luego de la participación en el programa Sura-Univalle, tal como lo hace pensar la existencia de solo un curso mixto (inglés y didáctica) en el currículo del PFC y los comentarios de algunos de los estudiantes en las encuestas (“aquí aprendí, ya que en el programa (de la Normal) se aprende poco.” “da muchas herramientas”, “me irá mejor con mis futuros estudiantes”; “implemento nuevas estrategias creativas, lúdicas y didácticas”; “metodologías apropiadas para mis propios estudiantes”, “el programa me enseñó algunas metodologías que como docente, es lo más importante”; “se aprende poco de metodología en el curso de la Normal”).

Podemos concluir que el haber recibido una formación metodológica específica para la enseñanza del inglés, otorga cierta ventaja a este grupo de

estudiantes en relación con lo que muestran los hallazgos de Cárdenas (2003) en primaria oficial en Santiago de Cali. Ese trabajo diagnóstico mostró maestros sin conocimientos metodológicos específicos, que se presentaban como eclécticos sin poder definir su eclecticismo y cuyas secuencias didácticas mostraban, básicamente, trabajo de vocabulario aislado.

C. Análisis de encuestas inicial y final.

Se aplicaron dos encuestas al inicio y al final del componente de lengua inglesa del programa a los estudiantes del Ciclo Complementario de las Normales de Santiago de Cali y Farallones de Cali (grupo A2). Ver anexo 1 (pág.). Se trató de la misma encuesta que buscaba percibir cómo las impresiones, opiniones y actitudes de las estudiantes habían variado en el transcurso del programa.

La primera pregunta de la encuesta está transcrita a continuación:

1a. Describa como ha sido su experiencia del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el marco del programa de fortalecimiento de la enseñanza del inglés en las Normales de Santiago de Cali.

Al indagar con los estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje en lo transcurrido del programa (1 año académico), todos los estudiantes respondieron de manera positiva. Dos estudiantes destacaron el haber contado con profesores excelentes (14%); nueve estudiantes se refirieron particularmente a la calidad del trabajo realizado utilizando calificativos como “exitoso, enriquecedor, efectivo, valioso, muy bueno, experiencia positiva, etc.”. este grupo de estudiantes constituye el 64%. Un tercer grupo de estudiantes (8 o un 57%) habló de la incidencia de este trabajo en su aprendizaje de la lengua inglesa (“mejor aprovechamiento que antes; hubo avances y logros; mejoro y refuerzo conocimientos, fortalezco conocimientos, aprendí cosas que no sabía, ahora tengo

conocimientos más amplios, mejoré vocabulario, habla, gramática y escritura”). Una estudiante (7%) mencionó crecimiento personal y profesional. De estas respuestas surgen las siguientes categorías: Calidad del trabajo realizado; incidencia positiva en la formación y excelentes profesores.

Esta misma pregunta en la repetición de la encuesta luego de casi dos años de formación, (11 estudiantes la respondieron) nos arrojó las siguientes respuestas:

Tres estudiantes (27%) se refirieron a la contribución de la formación en su crecimiento profesional: “Significativa para mis prácticas; buena para mi PD y mi manera de enseñar; Llevo a la práctica mis conocimientos”. Siete estudiantes (63%) se refirieron al impacto de la formación en su nivel de inglés: “He aumentado mis conocimientos y manejo del inglés; he mejorado mi inglés y mi español; he mejorado la escucha, la lectura y la escritura; he mejorado mi vocabulario y mi capacidad para conversar; he tenido avances positivos; tengo ahora mejor vocabulario y mayor uso del idioma.” Finalmente, dos estudiantes (18%) se refirieron a la calidad de los cursos: “Clases debidamente planeadas; aquí aprendí, ya que en el programa (de la Normal) se aprende poco.”)

De las respuestas de los estudiantes se desprenden las siguientes categorías: Mejoramiento del inglés; crecimiento profesional y calidad de los cursos.

La encuesta, en sus dos versiones, produjo básicamente las mismas categorías en esa primera pregunta, ya que el crecimiento profesional de la segunda encuesta puede equipararse con “incidencia positiva en la formación” de la primera; Las dos encuestas resaltan la calidad de los cursos y el mejoramiento logrado en la lengua inglesa. Aunque en el momento de la aplicación de la encuesta por segunda vez las estudiantes no habían terminado el curso de enseñanza de inglés a niños, los estudiantes mencionaron en ambas ocasiones en que tomaron la encuesta el impacto positivo de la formación recibida en el programa en su vida profesional presente y futura. Es importante resaltar que aunque las estudiantes no habían completado su formación metodológico-

específica en el programa al responder las encuestas, se trata siempre de que los cursos de lengua sean un reflejo de las metodologías que en la actualidad son las más adecuadas para enseñar inglés, de modo que las estudiantes no solo desarrollaran competencias en lengua inglesa, sino también competencias metodológicas con los modelos aportados por los profesores de inglés.

1b. Aspectos del aprendizaje que usted considera más relevantes en su práctica como docente

Las respuestas a la segunda parte de la primera pregunta de la encuesta inicial fueron las siguientes:

Once estudiantes (78%) enfocaron sus respuestas en la utilidad de la formación para su vida como docentes con expresiones como las siguientes: “da muchas herramientas, me irá mejor con mis futuros estudiantes; implemento nuevas estrategias creativas, lúdicas y didácticas; seguridad sin temor a equivocarme; metodologías apropiadas para mis propios estudiantes; desarrollo habilidades y competencias como docente; aprendizaje basado en los estudiantes”, etc. Una estudiante resalta la contribución del programa como una “ventana abierta para mirar la formación docente sin barreras de comunicación”, refiriéndose indudablemente a un mejor nivel de inglés y a un conocimiento metodológico como el de sus pares. Dos estudiantes (14%) mencionaron el impacto positivo de la formación en su manejo de la lengua inglesa (“ampliación de los horizontes lingüísticos; aprendí a comprender mejor los textos” y una (7%) dice haber aprendido a generar en sus estudiantes el gusto por el idioma inglés y a seleccionar temas y actividades variados.

De estas respuestas surgen las siguientes categorías o patrones emergentes: Utilidad de la formación para su vida como docentes e impacto positivo en su nivel de lengua inglesa. Las dos respuestas individuales pueden asimilarse a las dos categorías emergentes ya mencionadas.

En cuanto a esta misma parte de la primera pregunta en la segunda aplicación de la encuesta nos muestra lo siguiente:

Esta pregunta fue respondida solo por ocho (9) estudiantes. De ellos, seis estudiantes (66%) hacen referencia al impacto metodológico del programa con respuestas como: “Estoy más segura en la enseñanza con mis estudiantes; les enseño mejor pronunciación; muchas clases de metodología; el programa me enseñó algunas metodologías que como docente, es lo más importante; se aprende poco de metodología en el curso de la Normal”, etc. Dos estudiantes (22%) enfatizan en el avance en inglés con respuestas como: “Entiendo cuando alguien me habla, sostengo conversaciones e identifico canciones, haciendo alusión a avances en habla y comprensión auditiva; finalmente, una estudiante (11%) se refiere a la experiencia como la mejor oportunidad de estudio”.

Las estudiantes mencionaron constantemente en sus respuestas los siguientes elementos, que se constituyen en patrones emergentes o categorías: impacto metodológico del programa; impacto en el nivel de lengua inglesa y oportunidad brindada. Las categorías son coincidentes con las que emergieron en la misma pregunta, primera aplicación de la encuesta.

La pregunta 2 de la encuesta ¿Cómo estudia usted? (describa tres o cuatro actividades de estudio que usted realiza) indaga sobre los hábitos y las formas de estudio de las estudiantes (estilos y estrategias de aprendizaje) con el fin de que lo aprendido de ella permita entender procesos y resultados de las estudiantes participantes en esta investigación. Sus respuestas se analizan a continuación:

Todas las estudiantes (14 o el 100%) manifiestan estudiar utilizando actividades que involucran la escucha y lo visual (escuchar música, ver videos, conferencias y películas); siete (7, o el 50%) utilizan la conversación (“hablo o lo

intento por fuera de la clase”; “practico el idioma dialogando”, “hablo con mi hermana”, hablo con amigos bilingües”), cuatro (28%) hacen referencia explícita al uso de la lectura y la escritura; seis (42%) manifiestan estudiar específicamente, mediante el repaso, el hacer ejercicios, la práctica, la memorización y la consulta de lo que desconocen. Dos estudiantes (14%) hacen mención específica al estudio de vocabulario.

Es de destacar que nueve de las estudiantes (64%) manifiestan utilizar medios electrónicos (dispositivos, páginas de Internet, plataformas virtuales y aplicaciones en su celular o computador) para el estudio y la práctica. Hay una mención frecuente a Duolingo (4 estudiantes).

Es también importante mencionar el uso de estrategias sociales en las interacciones y el compartir de conocimientos (Oxford 1990) (hablo/practico/comparto “con mi mamá, que sabe mucho”; “con mi hermana”, “con una compañera del programa”, “con mis amigos bilingües”), etc. Estas actividades indican la búsqueda del desarrollo de la competencia comunicativa (Savignon, 1972)

Las respuestas a esta misma pregunta en la segunda aplicación de la encuesta nos arrojan lo siguiente:

De 11 estudiantes que respondieron la pregunta, diez (90%) manifestaron utilizar en su estudio actividades que involucran la escucha y lo visual (música, videos, películas); seis (54%) mencionaron el uso de la lectura, no solo de libros, sino de estampados, anuncios, imágenes, etc. Tres estudiantes manifestaron utilizar actividades de estudio más tradicionales como la repetición, la práctica, el uso de un cuaderno para vocabulario nuevo, la consulta y la puesta en práctica consciente de lo aprendido. Tres estudiantes mencionaron un énfasis en vocabulario y, sorprendentemente, solo dos mencionaron el uso de lo virtual representado en aplicaciones y chat en redes sociales. Una estudiante mencionó

específicamente trabajar en la gramática y otra manifestó preferir lo visual y lo auditivo por la dificultad que le ocasiona lo textual.

Las respuestas arriba mencionadas se refieren casi todas a estilos y estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio. Podemos identificar allí algunas de las estrategias directas mencionadas por Oxford (1990), tales como las estrategias de memoria, estrategias cognitivas (práctica, repetición, envío y recepción de mensajes) y de compensación (uso de la lectura y la escritura de manera 'inteligente', expansión de fuentes de lectura (anuncios, estampados, etc.), vencer limitaciones en el habla (en la interacción con los amigos bilingües y con los más avanzados.). Estas actitudes de los estudiantes se relacionan también con el uso de estrategias cognitivas como las mencionadas por Thansoulas en su revisión del trabajo de O'Malley y Chamot (1990). En palabras de Rathbone (1971), hay alguna evidencia de interacción autoiniciada con el mundo.

También hallamos ejemplos de estrategias indirectas tales como la metacognitiva al planear el estudio por etapas, organizar las actividades, buscar oportunidades de práctica ("Estudio con una compañera; estudio con mi mamá y finalmente repaso lo que he aprendido" "veo películas en inglés sin subtítulos y luego con subtítulos", etc.) Finalmente, el uso de estrategias sociales, tal como se mencionó antes, se desprende de respuestas que muestran la cooperación con usuarios de igual o mayor nivel de *proficiencia* en la lengua.

Asimismo, las respuestas evidencian la búsqueda de actividades para el "saber aprender", parte de la competencia comunicativa descrita en el MCER (1997. Instituto Cervantes).

Los estilos de aprendizaje predominantes fueron 'auditivo y visual', los mencionados recurrentemente en varias clasificaciones, entre ellas las de Sarasin (1999), en Csapo y Hayen (2006, pág. 129) y Reid (1987, en Griffiths, Mercer, Ryan y Williams (2012, pág.155) aplicadas al concepto de aprendizaje de lenguas.

Aunque no hay mención directa de los estudiantes acerca de preferencias por el trabajo individual o grupal, sus respuestas de manera indirecta señalan que prefieren el trabajo y el estudio en grupos, con compañeros y hasta familiares.

La pregunta número tres ¿Cuántas horas a la semana dedica a estudiar inglés? es una pregunta cerrada y con opciones. Se procesaron las respuestas en las dos aplicaciones de la encuesta. A esta las estudiantes respondieron lo siguiente:

a. Ninguna b. 1 hora c. 2 horas d. 3 horas e. 4 o más

Primera encuesta

1. 4 o más
2. 4 o más
3. 1 hora
4. 1 hora
5. 2 horas
6. 4 o más
7. 1 hora
8. 4 o más
9. 1 hora
10. 1 hora
11. 4 o más
12. 1 hora
13. 2 horas
14. 4 o más

Segunda encuesta

1. 1 hora
2. 4 o más
3. 1 hora
4. No respondió
5. 2 horas
6. No respondió
7. 3 horas
8. 2 horas
9. 2 horas
10. 3 horas
11. No respondió
12. 2 horas
13. 2 horas
14. 4 o más

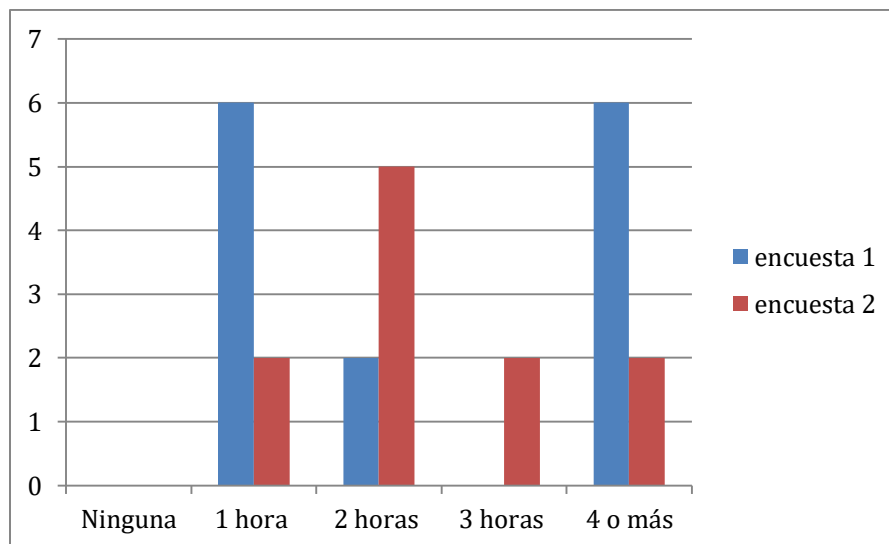
En la tabla 7 se observan los datos obtenidos por los estudiantes:

		1ª. encuesta	2ª encuesta
a.	Ninguna		

b.	1 hora	//////	//
c.	2 horas	//	//////
d.	3 horas		//
e.	4 o más	//////	//

Si revisamos las respuestas de los estudiantes a esta pregunta al inicio del segundo año del programa y casi al final notamos que todos manifiestan dedicar algún tiempo extra clase para estudiar inglés; este tiempo fluctúa entre 1 hora y más de cuatro. En la primera encuesta seis estudiantes dijeron estudiar 4 o más horas de forma independiente; dos dijeron estudiar 2 horas y el resto (seis estudiantes) dijeron dedicar una hora a esa tarea.

En la segunda encuesta, solo dos personas dijeron estudiar 4 o más horas; dos dijeron hacer tres horas de estudio independiente, cinco dijeron dedicar 2 horas a ese tipo de estudio y tres estudiantes no respondieron la pregunta. Aunque menos estudiantes dedicaron 4 o más horas al estudio independiente, en promedio hubo más horas dedicadas a reforzar el trabajo de clase de inglés que antes. No obstante vemos que dos estudiantes disminuyeron apreciablemente el tiempo de dedicación al trabajo autónomo o al repaso, pasando de 4 a 1 hora y de 4 a 2 horas. Cuatro estudiantes aumentaron su tiempo de práctica pasando de 1 a dos (2) o a tres (2) horas de trabajo extra clase. Finalmente, cuatro estudiantes mantuvieron el tiempo declarado en la encuesta inicial para el trabajo extra clase. En general, pensamos que sería un poco aventurado relacionar el tiempo de dedicación de los estudiantes al trabajo autónomo y la falta de autonomía, ya que muchos factores de tipo personal, académico, laboral, social y familiar pueden haber incidido en esta dedicación.



El gráfico 3 muestra la relación entre los resultados de las dos encuestas.

La pregunta número cuatro ¿Cree usted que es importante dedicar tiempo al estudio del inglés de manera autónoma para lograr un aprendizaje significativo de la lengua extranjera? Buscaba determinar el aporte de las estudiantes a su propio aprendizaje en lo referente al tiempo de dedicación al estudio o práctica del inglés. Es una pregunta con dos partes, una cerrada (Sí/No) y la justificación de la respuesta. A continuación se presentan y las respuestas.

El 100% de los estudiantes (14) están de acuerdo en que es necesario dedicar tiempo extra, de manera autónoma, al estudio del inglés dentro de este programa. La justificación que dieron a su afirmación inicial muestra las siguientes tendencias:

Siete estudiantes (50%) manifestaron que es importante estudiar autónomamente porque “hay más que aprender (de lo visto en clase)”, “se aprende por diferentes medios”, “adquiero más saberes”, “es importante profundizar”, “si somos autónomos aprendemos más” “utilizamos otras estrategias

para generar conocimiento significativo". Todos ellos se refieren al desarrollo de más competencias o la adquisición de más conocimientos. Cuatro estudiantes (28 %) expresan que el trabajo autónomo e independiente les permite estudiar lo que les gusta, exigirse e interesarse más por lo que hacen, estudiar por motivación y no por cumplir y tener un aprendizaje más significativo" Estos estudiantes manifiestan una motivación intrínseca y una conducta proactiva. Dos (14%) manifiestan la necesidad de dedicar tiempo extra al estudio para no olvidar lo aprendido o para no perder tiempo". Finalmente, una estudiante en cada caso, manifiestan que es importante estudiar por fuera de clase porque puede aplicar el conocimiento a la vida diaria, porque la práctica debe ser constante, porque en casa hay opciones de aprendizaje o porque estudiando por fuera evita el estrés de la clase "al ver lo mismo de tus compañeros". Esto último podría interpretarse como el deseo de estar un poco más adelantada, para que lo visto en clase no sea totalmente nuevo y no genere estrés.

En la segunda aplicación de la encuestase obtuvieron las siguientes respuestas de la misma pregunta que fue respondida por 11 estudiantes:

Todos los estudiantes reconocen la necesidad del trabajo extra. Cinco estudiantes manifiestan de manera clara la importancia y necesidad de esforzarse ("el profesor pone de su esfuerzo en dar lo mejor de él, pero es uno el que da el 100%") de ser constante ("de la constancia y esfuerzo en la práctica...dependen los resultados...") de ser responsable ("Cada quien es responsable de su aprendizaje con constancia y disciplina"); estas respuestas, más dos que hacen alusión directa a la autonomía ("de manera autónoma es donde usted mismo se da cuenta de las dificultades que tiene..."; "la autonomía permite la apropiación del conocimiento") muestran que las estudiantes han madurado y han asimilado los esfuerzos de los profesores por mostrarles la importancia de la autonomía y la responsabilidad. Seis estudiantes se refieren a la necesidad de practicar para no olvidar, para que todo quede 'marcado', para 'memorizar, grabar y entender'.

Finalmente, una estudiante expresa que mediante el trabajo extra, “uno estudia de acuerdo a sus necesidades”.

Las siguientes categorías emergen de estas respuestas: Necesidad de mayor y mejor aprendizaje; importancia y necesidad de práctica para no olvidar (o para no estresarse en clase); importancia de la autonomía y la responsabilidad; constancia y disciplina. Todas estas categorías emergentes encuentran sustento en la definición y características de la autonomía (Thansoulas, Holec, Benson y Voller); sin embargo, no están muy relacionadas con características enunciadas por Little (1991:4) “una capacidad de desprendimiento, reflexión crítica, toma de decisiones y en muy pocos casos parecen obedecer a una acción independiente” (Little, ídem) o en los rasgos expresados por Dam y Holec en lo referente a la elección de objetivos, propósitos y metas. Podemos pensar que las acciones de los estudiantes obedecen más a una autonomía *reactiva*, para practicar, no olvidar o no sentirse mal en clase, y no a una *proactiva*. También encontramos evidencia de rasgos de autonomía en la mención, por parte de varios estudiantes, de las palabras claves en las definiciones de autonomía: responsabilidad, disciplina, búsqueda de oportunidades de aprendizaje fuera del aula y exploración de sus formas favoritas de aprender (Dam y Dickinson, 1992; Aparicio et al (1995).

La pregunta número cinco ¿Cuántos días en la semana estudia inglés?, arrojó los siguientes resultados en las dos aplicaciones de la encuesta:

a. 1 día b. 2 días c. 3 días d. 4 días e. Todos los días

Primera encuesta

1. 1 día
2. 4 días
3. 1 día
4. 1 día
5. 2 días
6. 4 días
7. 2 días

Segunda encuesta

1. 2 días
2. Todos los días
3. 2 días
- 4.
5. 2 días
- 6.
7. 2 días

8. 3 días

9. 1 día

10. 2 días

11. 4 días

12. Todos los días

13. 2 días

14. Todos los días

8. 3 días

9. 2 días

10. 2 días

11.

12. 2 días

13. 3 días

14. Todos los días

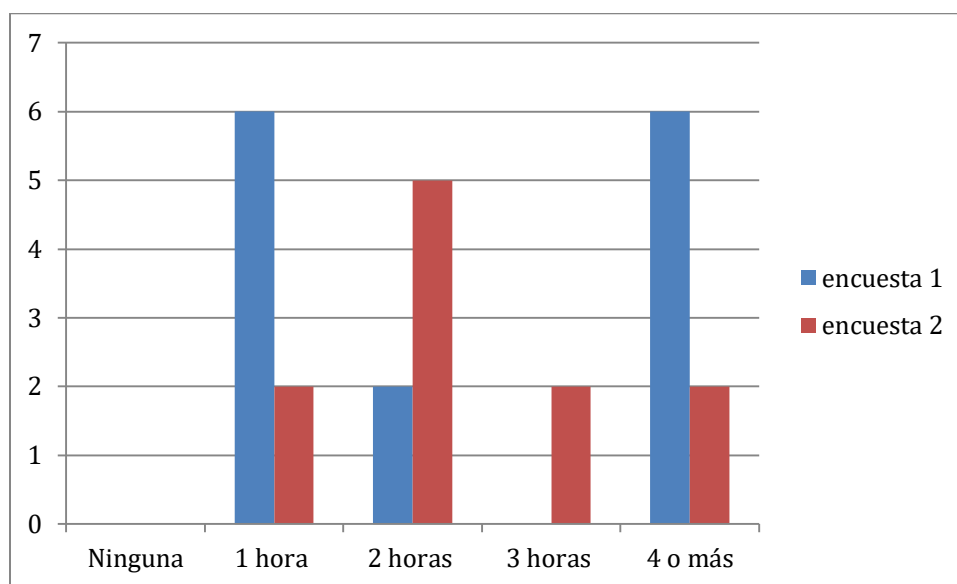
En la tabla 8 se observan los datos obtenidos por los estudiantes:

			1ª. encuesta	2ª encuesta
a.	1 día		////	
b.	2 días		////	////////
c.	3 días		/	//
d.	4 días		///	
e.	Todos los días		//	//

La primera encuesta muestra que la mayoría de los estudiantes manifiesta estudiar uno o dos días de la semana (8 de ellos), seguidos por tres que dicen estudiar 4 o más días a la semana, dos que dicen estudiar todos los días y uno que dice estudiar tres días a la semana. La segunda encuesta, respondida solo por 11 estudiantes, muestra una disminución en el número de días dedicado al estudio independiente del inglés, ya que la mayoría de los estudiantes seleccionó la opción de dos días a la semana (siete de ellos), mientras que dos estudiantes seleccionaron la opción de tres días a la semana y dos la de todos los días. Es importante resaltar que los mismos estudiantes que dijeron dedicar tiempo para el estudio del inglés todos los días de la semana en la primera encuesta lo hicieron en la segunda. Esto puede indicar cierta consistencia en la dedicación de algunos estudiantes al trabajo en inglés extra clase. Muy posiblemente esta disminución en

días y horas de trabajo de parte de algunos estudiantes en la segunda encuesta pueda explicarse debido a la presencia en el currículo de los estudiantes del último semestre de otras actividades que consumen tiempo y que son de alta responsabilidad porque están ligadas a la finalización de sus estudios, tales como la práctica docente, la elaboración de su trabajo de investigación y la presentación de las pruebas SABER Pro.

El gráfico 4 muestra los resultados de la pregunta cinco en las dos encuestas:



La pregunta número seis, ¿Qué factores considera usted que inciden positivamente en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, el inglés? Escriba 3, arrojó los siguientes resultados:

Como factores que influyen, los estudiantes mencionaron mayoritariamente la disposición e interés en el aprendizaje (9 estudiantes), la práctica y el tiempo dedicado a ella (6 cada uno), actividades específicas como la escucha (5) y la conversación (4). Tres estudiantes mencionaron la responsabilidad y la disciplina y finalmente dos mencionaron la metodología.

La segunda vez que resolvieron la encuesta, los estudiantes dieron respuestas similares; seis (6) estudiantes hicieron mención de la dedicación, responsabilidad, disposición, interés, esfuerzo, disciplina y autonomía; tres (3) mencionaron la conversación; tres estudiantes mencionaron la metodología. En las dos ocasiones es posible notar la presencia de rasgos y conciencia de autonomía en los estudiantes, representada en las dos respuestas con mayor número de ocurrencia; las palabras 'dedicación, responsabilidad, esfuerzo, disciplina', al igual que 'disposición e interés' resaltan en las respuestas y hacen parte del listado que Cárdenas (2003) extrae y resume del trabajo de Dam y Dickinson (1992) y Aparicio et al (1995), como características del estudiante de lenguas autónomo.

También es importante notar que los estudiantes mencionan en las dos encuestas la importancia de la metodología (dos en la primera encuesta y tres en la segunda) como factor determinante en el aprendizaje del inglés. Luego de un ciclo de formación de dos años con un trabajo intenso en el área metodológica (220 horas) y en la de inglés, ya que en las clases de lengua inglesa los profesores del programa financiado por SURA fueron conscientes de y se esforzaron en mostrar opciones metodológicas vigentes, apropiadas, efectivas y adaptables al trabajo de los futuros docentes. Es así que los estudiantes del PFC fueron a la vez aprendices y experimentadores de las metodologías para enseñar la lengua inglesa.

La pregunta No. 7, Indique marcando con una X el grado de habilidad que usted cree que ha alcanzado hasta ahora en su aprendizaje de inglés, siendo 5 el grado más alto, en las siguientes habilidades, buscaba que los estudiantes realizaran su auto-evaluación, rasgo integrante de los comportamientos autónomos. Esta autoevaluación permitiría también el cruce entre la auto-percepción y los resultados de los estudiantes en los cursos y pruebas. Estos fueron los resultados:

Encuesta 1:

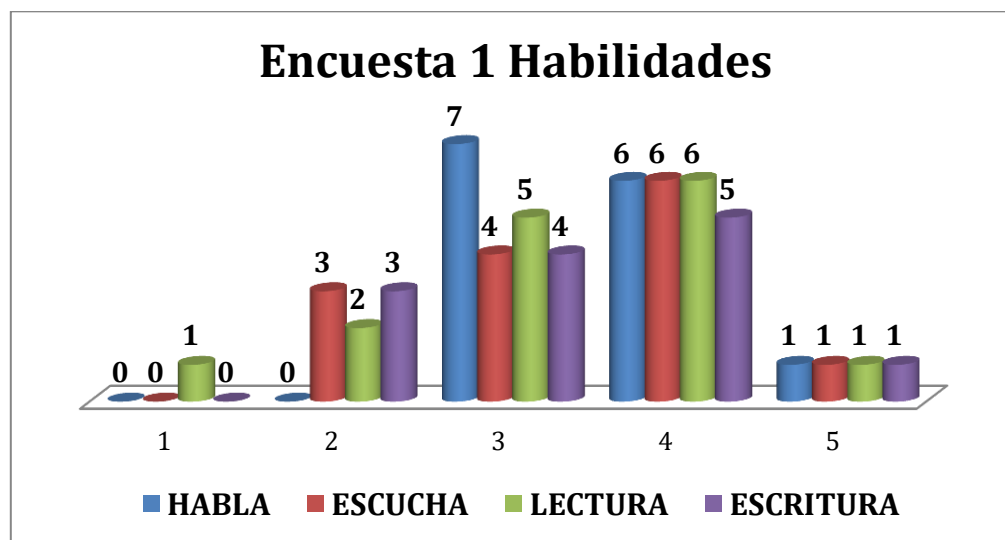
1. 3 habla. 4 escucha. 3 lectura y escritura.
2. 4 habla. 3 escucha. 4 lectura 5 escritura.
3. 3 habla. 2 escucha. 1 lectura. 3 escritura.
4. 3 habla y escucha. 2 lectura y escritura.
5. 3 habla. 5 escucha. 4 lectura y escritura.
6. 4 habla. 3 escucha y lectura. 4 escritura.
7. 3 habla y escucha. 2 lectura y escritura.
8. 4 habla y escucha. 3 lectura 4 escritura.
9. 3 habla. 4 escucha y lectura 3 escritura.
10. 4 habla. 2 escucha. 4 lectura y escritura.
11. 4 en todas las habilidades.
12. 3 habla. 2 escucha. 4 lectura 3 escritura.
13. 4 habla y escucha. 3 lectura y escritura.
14. 5 habla. 4 escucha. 5 lectura 2 escritura.

En la tabla 9 se resume las respuestas de los estudiantes:

HABILIDAD	1	2	3	4	5
HABLA			7	6	1
ESCUCHA		3	4	6	1
LECTURA	1	2	5	6	1
ESCRITURA		3	4	5	1

Los estudiantes ubicaron sus respuestas mayoritariamente en los rangos 3 y 4, lo que significa que consideran que sus habilidades lingüísticas están en rangos medios y altos. Además, las habilidades en las que los estudiantes creen haber alcanzado los mejores niveles son el habla, con 14 respuestas en los rangos medio, alto y superior (3 a 5) y la lectura, con 12 estudiantes ubicando sus respuestas en los mismos rangos. La escucha sigue con 11 respuestas en los rangos 3 a 5. Realmente no hubo habilidades en las cuales los estudiantes piensen que alcanzaron poco progreso.

El gráfico 6 muestra las respuestas a esta pregunta en la primera aplicación de la encuesta:



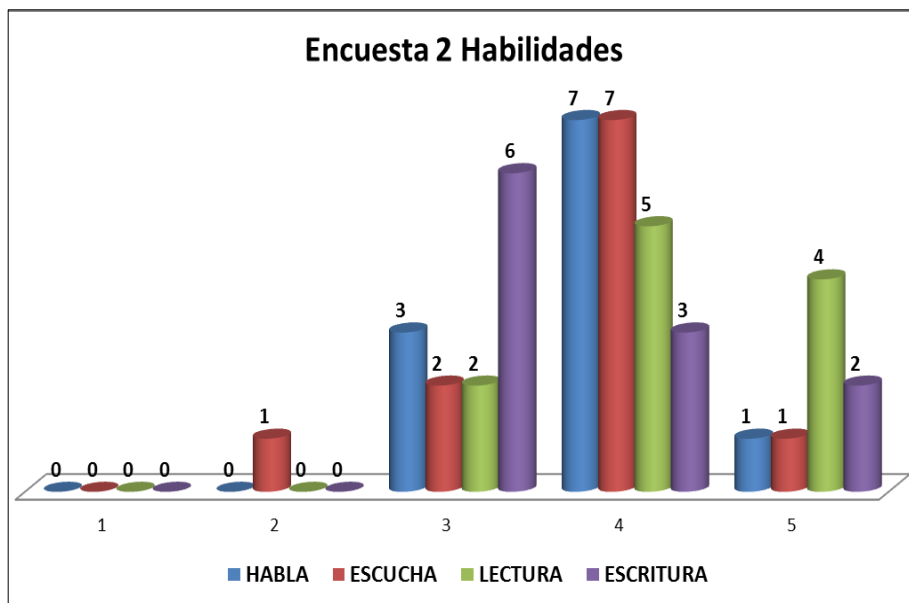
En cuanto a la segunda aplicación de la encuesta, estas fueron las respuestas que los estudiantes dieron a la pregunta No. 7, la cual fue respondida por 11 estudiantes:

En la tabla 10 se resume las respuestas de los estudiantes:

HABILIDAD	1	2	3	4	5
HABLA			3	7	1
ESCUCHA		1	2	7	1
LECTURA			2	5	4
ESCRITURA			6	3	2

La lectura fue la habilidad que registró los más altos rangos, ya que los 11 estudiantes se ubicaron en los rangos medio (2), alto (5) y muy alto (4). El habla ocupó el lugar siguiente, con 7 estudiantes que la ubican en rango alto, 3 en rango medio y 1 en rango superior. Esto es consistente con la respuesta al inicio del año.

El gráfico 7 muestra las respuestas a la pregunta 7, segunda encuesta.



La pregunta 8, Describa en sus propias palabras que tipo de acciones realiza para mejorar sus habilidades de: Habla, Escucha, Lectura y Escritura, buscaba indagar sobre las actividades más frecuentes utilizadas por los estudiantes, que a la vez iban a mostrar sus estilos y estrategias de aprendizaje. La pregunta obtuvo las siguientes respuestas en la primera aplicación de la encuesta:

Para mejorar el habla, la mayor parte de los estudiantes utilizan la conversación, la comunicación con amigos y compañeros de clase, la práctica, la refinación de la pronunciación, la repetición, la búsqueda de canciones para notar la pronunciación y la aclaración de dudas con el profesor y otros hablantes del idioma inglés. En lo referente a la escucha, la mayoría de los estudiantes manifestaron escuchar música, ver películas y videos, ver documentales, constatar si lo que entienden es acertado, ver conferencias y escuchar y luego verificar lo comprendido mediante la lectura del mismo texto.

En cuanto a la lectura, las estudiantes leen textos de diferentes tipologías, desde textos cortos para la clase hasta letreros en estampados de camisetas, pasando por artículos y textos de las redes; algunas mencionan la búsqueda de apoyo en el diccionario, para una mejor comprensión; otras se aprenden canciones mediante la escucha y luego refuerzan la lectura y la comprensión mediante la búsqueda de la letra de la canción. Un par de estudiantes dicen no saber qué hacer y no realizar ejercicio alguno. Por último, con respecto a la escritura, la escritura (chat) en las redes sociales, la búsqueda de palabras en el diccionario, la escritura de textos cortos para la clase o el trabajo y la lectura de revistas y libros son algunas de las estrategias utilizadas por las estudiantes. Parece que hay la conciencia del nexo que hay entre la lectura y la escritura y de la necesidad de utilizar una habilidad para mejorar la otra, en la que indudablemente hay menos ocasiones de práctica y ejercicio en la vida real.

En la pregunta 8, segunda encuesta, las respuestas de los estudiantes revelaron estas prácticas habituales para mejorar sus habilidades lingüísticas: Para el habla, hay una ocurrencia mayor de conversación/ interacción con familiares, compañeros de clases, amigas y hablantes nativos, lo cual muestra una mayor seguridad de parte de las estudiantes. Algunas refuerzan el habla mediante la escucha de música y las películas; hubo estudiantes que expresaron tener ahora un mejor nivel, lo cual las llena de confianza. Las acciones para reforzar la escucha son, principalmente, la música, las películas, los videos y otros programas en inglés. Una estudiante utiliza aplicaciones de red. De nuevo, en este sentido las estudiantes expresan mayor capacidad, lo que les da mayor confianza.

La lectura en esta ocasión muestra más la mención del uso de libros y documentos, además de anuncios, historietas y subtítulos de canciones, Hay un ligero avance hacia la lectura de tipo más formal y quizás más académico. Finalmente, la escritura es desarrollada mediante ejercicios de escritura, escritura

de cartas, notas, chats por las redes sociales y ejercicios de oraciones y vocabulario.

De estos resultados se desprende que luego de dos años de estudio en el programa las estudiantes utilizaron casi siempre las mismas estrategias de desarrollo de las habilidades lingüísticas en inglés; sin embargo, de la primera a la segunda encuesta, han cambiado, con respecto a la búsqueda de interacción oral, el tipo de materiales que leen y el tipo de material escrito que producen. También es evidente que las estudiantes están más conscientes de las interrelaciones entre las habilidades lingüísticas y, por lo tanto, se apoyan en unas para desarrollar las otras. Todo esto muestra la influencia de la instrucción que han recibido, de la confianza que se deriva de ella y de la incursión de algunas en el trabajo académico en colegios, a nivel de enseñanza primaria.

En estas respuestas es posible evidenciar el uso de estrategias indirectas, en especial las sociales (Oxford, 1990), manifestadas en el diálogo social, la práctica con compañeras, la consulta a profesores y el uso de las redes sociales. Estrategias cognitivas tales como la consulta de fuentes de Internet o diccionarios son otros de los patrones a destacar en estas respuestas. Se encuentran también varias de las estrategias cognitivas del listado de Cook, (1993, págs.114-115), revisado por Thansoulas (2003).

A la pregunta número nueve, “Teniendo en cuenta su proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, ¿considera usted que el aprendizaje de este idioma debe realizarse en? a. Inglés b. español c. ambas lenguas Justifique su respuesta” en la primera encuesta las estudiantes respondieron, mayoritariamente (10 de 14 o el 71.4%) que en inglés. Cuatro estudiantes (28.5%) respondieron que en ambas lenguas. Los argumentos dados por la mayoría que piensa que es mejor en inglés son la necesidad de crear el contexto comunicativo, la necesidad de entender directamente en el idioma objeto de aprendizaje, la necesidad de adaptar y fortalecer la mente y el oído, la necesidad de

acostumbrarse y la necesidad de que el cerebro se adapte y se logre un aprendizaje avanzado.

Los argumentos ofrecidos por las cuatro estudiantes que expresan necesitar la enseñanza en los dos idiomas aducen que hay momentos, especialmente las explicaciones y el vocabulario, en que es necesario utilizar el español para facilitar la comprensión.

La segunda vez que las estudiantes respondieron esta pregunta de la encuesta (respondieron 12 estudiantes) los resultados mostraron un mayor equilibrio en las respuestas de aquellas estudiantes que prefieren la clase en inglés (6 o el 54.5%) y las que prefieren el uso de ambas lenguas (5 o el 45.4%). Los argumentos ofrecidos para explicar la escogencia fueron básicamente los mismos, con excepción de una estudiante que adujo la necesidad de utilizar el español para entender las reglas gramaticales. La abstención de dos estudiantes que en la primera encuesta habían expresado su preferencia por la instrucción en inglés y el cambio de opinión de dos que en la primera encuesta se habían pronunciado en el mismo sentido hace pensar que o la experiencia que tuvieron o el cansancio y la abundancia de trabajo y exigencias al final de sus estudios pudieron haber influido en la respuesta.

Finalmente, las respuestas a la pregunta número 10 “Desde su experiencia como docente, ¿Qué tipo de aspectos tiene en cuenta cuando está diseñando una clase de inglés para niños?”, en la primera aplicación fueron las siguientes:

Nueve estudiantes hacen referencia, de manera directa o indirecta, a aspectos de didáctica o metodología (“Metodología”, “cómo se enseñaría”, “clase dinámica”, “didáctica”, “cómo se los voy a explicar”, etc.); seis hacen referencia a la edad, el grado o el nivel de los niños, aspectos que no necesariamente son correspondientes, pero que en el contexto que nos ocupa sí lo son, generalmente,

ya que en su mayoría son niños de primaria oficial y no han tenido experiencia en el aprendizaje del idioma inglés. Cinco estudiantes mencionan los recursos, herramientas y materiales; cuatro estudiantes mencionan la necesidad de que lo que planean sea significativo para los niños; finalmente, cuatro estudiantes mencionan los conocimientos previos de los niños, tres hacen referencia al tiempo de que se dispone y dos hacen referencia a la motivación y disposición de los chicos. Hay además mención de aspectos puntuales como la intencionalidad (objetivos?), la pronunciación, los juegos, los dibujos, los estándares, el contexto social y la necesidad de presentar el idioma inglés como algo necesario y divertido.

En la segunda aplicación de la encuesta las respuestas a la pregunta 10 arrojaron estos resultados: De nuevo, las referencias a aspectos metodológicos (más que didácticos) fueron las más abundantes, con nueve ocurrencias. Estas referencias fueron hechas de manera directa (metodología) o indirectas (comunicativas, trabajos en grupo, dinámicas, explicaciones, etc.). La siguiente mención más frecuente de parte de los estudiantes fue la de los materiales, con 4 ocurrencias; la edad y nivel, de los niños tuvo 3 menciones, la inclusión de habilidades específicas (habla, escucha y escritura), también tres y los tipos de aprendizaje de los niños tuvo dos menciones. Finalmente, con una mención estuvieron el tiempo, lo apropiado del tema, los saberes previos, el uso de las TIC y la necesidad de planear cada tema y actividad.

La relación entre las respuestas de la primera y la segunda encuesta muestra la predominancia, natural de acuerdo a la pregunta, de los aspectos metodológicos; es de anotar que en la segunda encuesta, luego de haber tomado un curso de metodología específica para enseñar a niños, los estudiantes hacen menos alusión a los aspectos generales de la enseñanza. Los materiales y la consideración de la edad de los estudiantes son también elementos comunes en ambas ocasiones. La referencia directa de las habilidades a incluir en la clase, la necesidad de planear, los documentos oficiales (estándares) y los tipos de

aprendizajes de los niños pueden ser consecuencia de la apropiación de los contenidos del curso de didácticas específicas. Es notorio ver la disminución en la segunda encuesta del tema 'saberes previos'. Esto podría indicar un mejor conocimiento, por parte de las estudiantes normalistas, de la realidad de la enseñanza del inglés en básica primaria oficial. La escasa mención de uso de las TIC en ambos casos parece ser también un reflejo del conocimiento de las limitaciones en este sentido en las instituciones oficiales, sobre todo a nivel de la básica primaria.

D. Diarios de los estudiantes primera y segunda anotación.

En el diseño original del trabajo investigativo los diarios habían sido pensados para recoger información semanal de las estudiantes durante el tiempo que durara el curso (aproximadamente 18 semanas); no obstante, la tarea pronto se mostró complicada para la mayoría de las estudiantes, quienes hicieron la entrega de la primera semana y luego no respondieron de forma regular. Se decidió entonces hacer solo una anotación inicial, recién iniciado el curso, y una final. En ambos casos se habló con el grupo para informarles la naturaleza de esta actividad y lo que aportaba a su trabajo y a la investigación. Se utilizó un formato para guiar la escritura de las anotaciones (ver anexos 2 y 3).

Luego de la lectura-relectura de las anotaciones de las estudiantes para la primera entrega del diario, entregada por 9 estudiantes, encontramos que todas las estudiantes (100%) hacen una *descripción de su estudio del inglés como lengua extranjera* en sus casas, siendo la primera actividad escuchar música en este idioma, es decir la oralidad se antepone en sus actividades favoritas. Las descripciones de las estudiantes indicaron otras preferencias, en las cuales cuatro (44%) de las nueve participantes descargan aplicaciones por el celular o por computador, con el fin de mejorar su nivel de lengua inglesa; tres (33%) observan películas y videos en inglés; cuatro (44%) leen anuncios, revistas, libros, actividad que en principio podría mejorar la producción textual. Las mismas cuatro estudiantes practican por redes sociales, aunque la naturaleza exacta de esta

práctica no fue determinada. Tres estudiantes (33%) prefieren hablar con su familia en el idioma inglés y mientras que dos (22%) prefieren pensar muy bien antes de producir las palabras en la comunicación, lo cual nos indica que hay uso de estrategias directas e indirectas de aprendizaje (Oxford 1990). Cabe destacar que un mismo estudiante pudo indicar varias predilecciones en sus actividades de estudio o práctica del inglés, por lo que la suma total de las actividades puede superar el 100%.

En la segunda pregunta guía las estudiantes *describen el tiempo que utilizan en la Normal para aprender y fortalecer el inglés* con sus demás compañeros. Cuatro participantes (44%) mencionan de nuevo actividades para la práctica de la oralidad. Dos estudiantes más (22%), señalan que por medio de una página web refuerzan las actividades de escritura y escucha, recomendación dada por la docente para que profundicen más los temas propuestos en clase. Una estudiante (11%) enfatiza que para ella lo más importante es llevar el registro escrito de la información dada por el docente (actividad de toma de notas o copia); finalmente dos estudiantes (22%) no contestan esta pregunta.

En cuanto *al tiempo de practica para estudiar en casa el idioma* (pregunta número 3), dos estudiantes (22%) de los nueve, practican todos los días de la semana máximo 1 hora y 30 minutos escuchando música o intentando retener información; cinco de las participantes (55%) dedican más de un día de la semana (de 2 a 5, variando según la estudiante) a la práctica del idioma inglés, utilizando entre 10 minutos y 2 horas al día. Dos estudiantes (22%) no contestaron esta pregunta.

Seguidamente, las estudiantes explican cuál es *la actividad que les gustó o pareció más adecuada para el aprendizaje del inglés* en el Programa Sura-Univalle; en esta pregunta hubo participantes que seleccionaron varias alternativas. A cuatro (44%) les gustó la clase con la ubicación de un mapa en el tablero, en la cual se trataron los temas *address, directions y location*; a tres (33%)

les gustó la actividad de la genealogía; dos estudiantes (22%) prefirieron la película Spanglish y las actividades realizadas a partir de ella (nacionalidad, el lugar donde viven). Una de las estudiantes (11%) sintió que la autobiografía realizada y las preguntas del profesor sobre la edad, ocupación, número de celular fue la actividad en la cual interactuó más.

Cinco normalistas (55%) hablaron sobre *la percepción del aprendizaje*, lo que adquirieron, lo que les costó trabajo asimilar y lo qué hicieron para superar las dificultades. En cuanto a la percepción, todas hacen énfasis en la capacidad y deseo del docente para hacer atractiva la clase; además las clases son siempre distintas e imparciales. Según ellas, el profesor utiliza bastante los medios de escritura, de lectura, auditivos y visuales, de los cuales aprendieron mucho, además, el refuerzo gramatical, la ubicación de lugares y objetos, la formulación de preguntas y las respuestas sobre la nacionalidad y la familia fueron actividades muy valoradas. Manifiestan haber desarrollado espontaneidad al hablar el idioma y aprecian el valor al saber una lengua nueva.

Lo que les costó más trabajo en su aprendizaje fue realizar las formas correctas para responder negativa y positivamente a cualquier pregunta, la comprensión auditiva, la ortografía (*spelling*) de las palabras y la formulación de las preguntas orales. Con respecto a la superación de las dificultades, dos estudiantes (22%) acuden al docente y a sus compañeros en busca de ayuda para reforzar los temas no entendidos en clase. Otra estudiante (11%) realiza en su casa actividades como el aprender diferentes nombres de objetos para mejorar la ortografía y vocabulario; una más (11%) supera sus dificultades en la lengua gracias a los audios en inglés y el manejo del vocabulario.

Para finalizar con la primera anotación del diario, de un total de las nueve estudiantes, siete (77%) hablaron sobre *las actividades realizadas extra clase*, las cuales involucran la práctica del inglés; las estudiantes expresan que la práctica de la parte oral incluye el escuchar música en este idioma, la conversación con

amigas y ver películas con subtítulos en inglés. La parte textual se da mediante la utilización de chats con amigos y consulta de libros en este idioma.

La segunda anotación del diario fue realizada por el docente al final del curso; solo 10 participantes (100%) respondieron esta anotación del diario. De estos diez aprendices, tres expresaron sus *expectativas* con expresiones tales como '*Mejorar en el idioma, "Mejores Oportunidades laborales"*'; siete (70%) explicaron que mejoraron académicamente su nivel en el idioma inglés. Cuatro de esos mismos estudiantes (40%), incluyendo algunos que ya habían opinado anteriormente, dijeron que el inicio de este recorrido en el aprendizaje del inglés les daría mayores oportunidades laborales y sólo dos (20%) hablaron sobre la excelente metodología del profesor al ser ésta didáctica y divertida.

La segunda pregunta acerca de *las expectativas de las estudiantes durante el transcurso de la clase*, ellas expresaron, por medio de adjetivos calificativos tales como "Me he sentido muy bien en la clase", "muy cómoda", "un ambiente lúdico apropiado", "metodología del profesor eficaz", "el profesor es muy bueno", entre otras); ocho (80%) de diez integrantes consideraron que las clases eran amenas y divertidas mientras que seis (60%) de estos 10 diarios describieron la manera cómo el docente emprendía en sus clases. Las anteriores respuestas muestran cómo las estudiantes ignoraron la consigna dada por el profesor y se dedicaron en sus respuestas a expresar su satisfacción con el curso y con el trabajo del profesor.

A la tercera pregunta, *¿cómo estuvieron al final de sus clases?* (del curso de inglés), cinco de los normalistas (50%) responden que entre las ganancias evidenciadas al final del curso, sienten que adquirieron diferentes conocimientos y aprendieron mucho más sobre los temas que consideraban algo confusos; tres (30%) mencionaron su aprobación por la metodología utilizada en el curso de inglés, en las cuales todas las habilidades lingüísticas se vieron utilizadas. Dos

(20%) dijeron que quieren tomar nuevos cursos para seguir mejorando el nivel de esta lengua.

Con referencia a la *metodología general*, el cuarto aspecto sobre el cual debían manifestarse los estudiantes, nueve participantes (90%) consideraron que la metodología usada fue la mejor hasta el momento, ya que fue agradable, adecuada, eficaz, entretenida, etc. Entretanto un estudiante (10%) describe que la metodología usada por el docente fue algo repetitiva y no lo condujo a un aprendizaje más avanzado.

La quinta pregunta (los temas estudiados), se subdividió en cuatro subtemas. El primero tiene que ver con *el tema más difícil* para los estudiantes; en este, tres educandos (30%), hacen referencia a que no tuvieron suficiente claridad en el tema de ubicación y direcciones. Dos normalistas (20%) escribieron que los temas de gramática como el presente y pasado participio fueron los contenidos que menos comprendieron; un estudiante (10%) mencionó que el tema que menos entendió fueron las preposiciones; otro estudiante (10%) indicó que el futuro fue el tema en el cual tuvo muy poca comprensión y avance para usarlo. Dos estudiantes (20%) consideraron que ningún tema les resultó difícil de entender en su aprendizaje, mientras que uno (10%) de ellos no contestó.

El segundo aspecto del segundo diario se relacionó con *el tema más entretenido o divertido*. En esta parte, cinco de los aprendices (50%) hablaron de algunos temas variados que ayudaron en su aprendizaje del idioma como por ejemplo: *comparatives and superlatives, cities, routines, etc.* En cuanto a las películas presentadas por el profesor, dos estudiantes (20%) consideraron que *elements of the movie* fue la manera más entretenida y divertida en su proceso de aprendizaje; dos estudiantes (20%) dijeron que para ellos el bazar fue la actividad más entretenida, puesto que utilizaron más la conversación. Finalmente, un estudiante (10%) no contestó esta pregunta.

Para los estudiantes existieron diferentes opiniones sobre *el tema más significativo*; tres (30%) valoraron *addresses, location, typical weather, clothes*, tres (30%) expresaron que todos los temas fueron realmente significativos debido a que de todos aprendieron. El tema de la información personal fue catalogado como significativo por dos de los mismos integrantes (20%) del grupo. dos más (20%) hablaron de las películas y el vocabulario obtenido de estas, mientras que un solo estudiante (10%) escogió el bazar, puesto que según él en esta actividad integró los conocimientos adquiridos en el programa de la Normal con los del curso del programa de SURA. Dos estudiantes (20%) no contestaron.

Cinco estudiantes se pronunciaron sobre el tema del que se aprendió poco o nada: dos (20%) hablaron sobre las películas, aduciendo que estas fueron muy extensas; uno (10%) mencionó el uso del auxiliar *do/does*, *otro (10%)* indicó que el tema más difícil fue el pasado. Un aprendiz (10%) escribió que de todos los temas aprendió. Sorprendentemente, el restante 50% no contestó a esta pregunta.

Las respuestas dadas por los estudiantes en las dos anotaciones del diario coinciden en muchos aspectos con las manifestadas en las encuestas inicial y final; aspectos como sus estilos y estrategias de aprendizaje más utilizadas, sus temas preferidos, sus interacciones, su dedicación extra clase al idioma inglés, etc. Muchos de los aspectos mencionados por Dam y Dickinson (1992) y Aparicio et al (1995), en la revisión de Cárdenas (2003), como muestras de conductas autónomas en los estudiantes de lengua se evidencian en las respuestas que las normalistas dan en encuestas y diarios; entre ellas podemos destacar una estimación aproximada de sus niveles de competencia en habilidades específicas, actitudes hacia la lengua, exploración de sus formas favoritas de acercarse al lenguaje, descubrimiento de sus estrategias y estilos de aprendizaje, selección de actividades, buscar y aprovechar oportunidades de aprendizaje fuera del aula y contribuir a las actividades con ideas y materiales.

E. Resultados de las observaciones.

Los resultados de los dos instrumentos siguientes corresponden a la mirada externa de la investigadora (observaciones) y de los profesores del curso.

Se realizaron seis observaciones durante el periodo de las clases del curso de inglés A2 de los Normalistas del ciclo complementario. Estas observaciones tuvieron una duración que fluctuó entre 1h 30 minutos y 2 horas. En estas ocasiones se pudo observar cuales fueron las interacciones entre el profesor y los estudiantes, entre estudiantes y profesor y entre los mismos estudiantes; también se buscó observar si los estudiantes son espontáneos en sus intervenciones, si pueden expresarse y decir todo lo que desean o si por el contrario se equivocan a menudo o son incoherentes; si hacen preguntas y finalmente si son capaces de autocorregirse y corregir a sus compañeros. A continuación, se mostraran los resultados de estas observaciones.

En la observación número uno, se puede evidenciar que es el pedagogo quien domina la clase la mayor parte del tiempo, exponiendo los diferentes temas y haciendo preguntas a los estudiantes; la categoría Interacción profesor-estudiantes fue observada en 92 ocasiones, y a continuación se presenta un ejemplo:

_Teacher: Guess? Is when you try to discover something, for example: imagine when you ask me... how old are you? And I said for example, guess! So you said, I think you are twenty.

En el caso de los estudiantes, son ellos quienes contestan y le preguntan al docente algunos datos de la clase; de esta interacción estudiante- profesor se observaron 70 momentos en las visitas. Un ejemplo de esto se sucede cuando un estudiante pregunta: *Student: what is guess?*

Los alumnos hicieron preguntas a sus compañeros en 42 ocasiones; en algunas preguntas proporcionadas por el profesor. Como ejemplo está el siguiente: “*Student 1: Who is he?*” “*Student 2: He is Barak Obama. Es Obama. Este es... He is an american president*”.

Las dificultades en la comunicación de los estudiantes, manifestada en la falta de espontaneidad o en ser incoherentes y no decir lo adecuado en inglés se pudo observar en 30 oportunidades. Se puede ver en el ejemplo anteriormente citado: “*Student 1: is he from España?*” “*T: From...?*” “*Student 2: is he from Spain?*”

La interacción entre estudiantes se evidenció en 8 oportunidades; un ejemplo de lo anterior se dio cuando ellos discutieron sobre quien escribió el libro de Harry Potter. La espontaneidad de los aprendices se mostró cuando intentaron encontrar formas de expresión por ellos mismos en 7 diferentes momentos, *Student: His occupation?. Student 2: He is the president of United States.*

Finalmente, los normalistas de este grupo realizaron correcciones a sus compañeros e intentaron ser abiertos a iniciar una interacción en tres casos: S1:

- _ *She is Margarita de Francisco, de Francisco Rojas?*
- _ *S2: Margarita Rosa de Francisco!*
- _ *S3: Margarita Rosa de Francisco, she is a actress from Colombia.**

En la segunda observación, se reduce un poco la Interacción profesor-estudiantes, con respecto a la primera observación (52 oportunidades). Un ejemplo de esta interacción se da cuando el docente habló del cantante Romeo Santos diciéndoles a sus estudiantes “*He is a terrible singer from Puerto Rico.*” La Interacción estudiante-profesor se anotó en 48 opciones, por ejemplo, cuando un estudiante, también hablando del mismo cantante dice que es... “*And a terrible person.*”

En cuanto a la Interacción entre estudiantes y la corrección a los compañeros, en una conversación sobre un cantante norteamericano, la interacción fue de esta manera:

_ Estudiante 1: *She is Marilyn Manson,*

_ Estudiante 2: *He is.*

Al ver esta corrección, el estudiante 1 demuestra un aprendizaje que tuvo un significado en él y produce la oración acertada:

- *He is Marilyn Manson.*

Los estudiantes son espontáneos diciendo todo lo que desean expresar por ellos mismos, como lo muestra esta conversación entre el profesor y algunos aprendices, todavía hablando sobre *Marilyn Manson*:

Teacher: Oh yeah his music is controversial.

S1: You have a problem.

T: Oh many problems yeah. I'm crazy.

Algunos estudiantes no son espontáneos, quizás porque se equivocan demasiado y son algo incoherentes; esta situación se presentó en 15 oportunidades en el mismo intercambio entre el docente y los estudiantes. Presentamos a continuación un ejemplo:

_ *T: A singer from?*

El estudiante permanece en silencio; ante la insistencia del profesor y de algunos compañeros, dice:

_ *S14: He is a singer from iunariston?*

_ *T: United States. He is a singer; he is a very good singer from the United Sates.*

Finalmente, se observa que los estudiantes sí hacen preguntas al profesor. Son 14 momentos en los que se evidencia esta conducta en los estudiantes, como en el siguiente ejemplo:

_ *S3: Teacher, what is birth place?*

Y el profesor le contesta:

_ T: *Oh yeah I'm going to explain, no, the difference between birthplace and hometown ok! Birthplace, birthplace is the city where you were born, as a baby, but the hometown, hometowns are the cities where you grew up yes? As a child, teenager, and adult (...)*

En la observación tres la actividad fue un bazar, actividad en donde se puso a prueba todo lo aprendido durante el curso mediante algunos juegos realizados por los estudiantes). En esta actividad la Interacción profesor-estudiantes disminuye notablemente pues son los estudiantes quienes hacen los juegos con sus compañeros de clase.

Por esta misma razón, la Interacción estudiante-profesor se mantiene en muy baja proporción; en una ocasión un estudiante dice:

_ S: *"so... you continue singing"*

Y el docente contesta: *"to follow the team"*.

En cuanto a la Interacción entre estudiantes esta se ve durante toda la clase, ya que este era el objetivo de la actividad: que los estudiantes jugaran y se divirtieran. Esta categoría se manifestó en 103 oportunidades durante el bazar. Ejemplos:

_ S 3: *"so... What song?"*

_ S 4: *"so... If everybody is singing the song... everybody get out a point?"*

_ Students 1 y 2: *"yes"*

_ S 3: *"ok. I need somebody to singing. For example she can sing but we (...)"*

De nuevo se observó la espontaneidad de los estudiantes; lo observamos en la segunda actividad del bazar, *Fashion Style*, en donde los aprendices pueden expresarse diciendo por ejemplo:

_ S 5: *hat. And what type of hat?*

_ S 3: *Cowboy!*

Hubo también oportunidades donde se mostró la incoherencia de algunos estudiantes; por ejemplo, se observó en el ejercicio que algunos estudiantes juegan en un laberinto donde deben saltar y cruzar algunos puestos o pupitres que están puestos de manera en zigzag. Al llegar a la meta deben hacer algunas adivinanzas. Uno de los estudiantes con los ojos tapados pregunta:

_ S3: *what is?**

_ S14: *is a sine way!**

_ S3: *ok! ¡Vea no me vaya a hacer caer!*

Esto también evidencia la recurrencia a la L1 en caso de necesidad.

En esta observación, los estudiantes tuvieron muchas oportunidades de hacer preguntas; se registraron preguntas en 18 oportunidades. Por ejemplo, cuando llegan a la adivinanza y uno de ellos da la pista:

_ S11: *is used to make soup, salad and rice.*

_ S2: *what is fruit or vegetable?*

_ S11: *vegetable.*

_ S2: *It's a carrot!*

_ S11: *yes!.*

Finalmente, la corrección por parte de los aprendices se muestra en el último ejercicio. En este, las estudiantes deben llenar crucigramas con nombres de ciertos enseres del hogar:

_ S3: *the first letter is C, then U and finally P.*

La estudiante 8 no entiende que debe hacer y lo escribe en otro lado, primero pone la S mientras que la estudiante 1 le dice que esa no es la manera de hacerlo, puesto que primero debe de poner la C. Luego de esa corrección, la estudiante 8 lo hace bien.

En la cuarta observación el tema es *Movies*. En esta clase se observa como la Interacción profesor-estudiantes se presentó en 20 oportunidades; un ejemplo de esto se explica cuando el profesor explica el significado de 'factual'.

_T: *factual is information that is read. Ok! About the documentary, be careful; you can pronounce documentary or you can also drop the t and say documenary, whatever you prefer. So documenary!*

La Interacción estudiante-profesor tuvo presencia en diez ocasiones en esta clase; por ejemplo, en el momento en que uno de los aprendices dice:

-S6: *It's an action and a ciencias fiction film.*

_T: *Ciencias fiction?*

Y el estudiante corrige y dice:

_S6: *Science fiction.*

Aquí se juntaron la interacción estudiante-profesor y la autocorrección.

La Interacción entre estudiantes se ve en 40 situaciones; por ejemplo, cuando un aprendiz dice:

_S 7: *what kind of movie is Titanic?*

_S 9: *It's a romantic drama.*

_S 7: *Have you seen that movie?*

_S 9: *yes, I have seen it.*

Los estudiantes son espontáneos, como cuando el docente pregunta:

_T: How do you say, 'Yo no me la he visto'.

_S7: I haven't seen before this movie.*

En otro intercambio, sucede lo siguiente:

_S3: What kind of movie is letter A?

_T: No! Say the name of the movie.

_S3: What kind of movie is "The lord of the rings?"

En esta sesión hubo muchos ejemplos de preguntas formuladas por los estudiantes; algunos ejemplos:

_S1: What kind of movie is terminator?

_S10: It's an action film.

_S1: Have you seen that movie?

_S10: Yes, I have seen it.

En la observación cinco, se trató nuevamente el tema 'Movies'. Las interacciones profesor-estudiantes y estudiantes-profesor se dieron una vez más con mucha frecuencia. Por ejemplo, en la presentación de la película, el docente informa:

_T: *yes! It's a serious drama. (Va a copiarlo en el tablero) Geisha! ok! What is the movie about?*

_S 11: *a child that was taken into other city to be a geisha. **

El Profesor pregunta si tienen otros comentarios por hacer, a lo que un aprendiz (S4) explica un poco de que se trata la película, pero no se le entiende muy bien.

_T: *yes! There are two children. Friends, they are friends?*

_S1 y 10: *sisters.*

_T: *yes! So, sisters that were taken into another city to transform into geishas.*

Ejemplos de las categorías Interacción entre estudiantes, y la manera como estos son espontáneos, se dan cuando el docente señala:

_T: *but they are not transsexuals.* Varios estudiantes continúan la explicación del maestro diciendo: *only two.*

_S1: *drag queens.* Mientras que el docente confirma: *yes! They are drag Queens,* el mismo educando le dice a otro compañero: *ah si ves!!! Si ves!!*

_S11: *teacher what is 'drag queens' in Spanish?*

Los errores de los estudiantes se muestran en el siguiente intercambio:

_S 3: *yes! I write memoir* pero no sabía la diferencia,

_T: *In English there are two different words memories and memory. Anybody knows the difference? Ok! A memory is something that you remember, a memory of the past. Yes! But memoir is a complete recollection of different memories of important events.*

En cuanto a preguntas formuladas por estudiantes, uno de estos dice:

_S 8: *ok! So I can be a drag queen?*

_T: *yes! But drag the word drag means (...)*

El tema de la sexta observación fue el resumen de un libro, el cual se organizó en varias tarjetas con el objetivo de estructurar un texto coherente y comprensivo. La Interacción entre el profesor y los estudiantes se dio en 38 oportunidades; ejemplo de ello, se muestra cuando el profesor dice:

_T: *ok! Let's check if... let's check if you have the summary in the correct order. Ok! So let's see. Sentence number one.*

_S6: *Roberto found a ball in a bottle.*

_T: *Very good. Roberto found a ball in a bottle. Number two.*

La Interacción estudiante-profesor, observada en 42 ocasiones, se ilustra a través del siguiente ejemplo:

_S2: Teacher what is 'suggest'?

_T: 'Recommend'

_S3, Teacher what is 'found'?

_T: The past of find.

_T: Ok! but when Roberto found the insect, the insect was in a bottle; Then, Roberto put the insect where?

_S3: In a bottle?

_T: No, in a jar

Varios estudiantes repiten: jar.

La Interacción entre estudiantes, la espontaneidad, la iniciación de interacciones, la corrección o la falta de coherencia no se evidenciaron en esta observación. Sin embargo la falta de espontaneidad y las respuestas o intervenciones incoherentes si se presentaron en dos ocasiones.

_S9: In the rest of the book doesn't have.

_T: Are you sure they don't say the name?

_S9: Nidia.

Varios estudiantes contestaron: la rata brincona, y se ríen.

Para concluir, durante las observaciones se hizo evidente la participación activa del docente y los estudiantes; de igual manera se mostró la interacción en el desarrollo de las clases realizadas en este programa académico. Los estudiantes inicialmente se encontraron un poco apáticos, quizás en respuesta al horario, ya que éste se fijó el día sábado de las siete a las catorce horas. Sin embargo, durante el transcurso del programa los aprendices se adaptaron al tiempo asignado para la clase. De igual forma, el docente poseía la mejor disposición para enseñar los contenidos del curso en mención, siendo un profesor idóneo en su desempeño.

Una apreciación que aunque no es *a priori* tampoco es producto de un análisis riguroso aún, nos lleva a pensar el proceso de las observaciones no determinan de manera constante una mejoría en los conocimientos adquiridos por los estudiantes, teniendo en cuenta que en la observación número uno se evidenció en 92 oportunidades la interacción profesor-estudiantes; sin embargo, en la observación número seis esas interacciones se redujeron a 38. Asimismo, la interacción entre estudiantes durante la primera observación, se evidenció en 42 oportunidades, mientras que en la última observación se vieron reducidas a 0 interacción. Es necesario aclarar que la mejora en los conocimientos de los estudiantes no se expresa solo en sus intervenciones orales en clase.

La reducción en las intervenciones nos puede llevar a concluir que los estudiantes en el inicio de los cursos, al adentrarse en el ambiente académico con profesores diferentes a los de la Normal, interactuaban más con el profesor debido a su curiosidad o a al deseo de ‘entrar en confianza’, pero al transcurrir el tiempo redujeron sus intervenciones y por ello al final del curso disminuye la interacción profesor- estudiantes. Otra posibilidad es el peso de la carga académica, las prácticas, la experiencia de práctica en inglés que estaba siendo estudiada y causaba altas expectativas, las pruebas Saber Pro, la cercanía de los grados y la necesidad de cumplir con trabajos finales en todos sus cursos motivaron la poca participación al final del curso de inglés.

Teniendo en cuenta consideraciones varias de lo observado en las clases, se puede concluir que desde la primera actividad hasta la última, hubo un avance en los conocimientos y habilidades de las estudiantes, aunque no fuese siempre sostenido; ellas siempre intentaron hallar solución a las dificultades encontradas en la clase, utilizaban los medios a su alcance para resolver situaciones y, al final las notas obtenidas en los cursos fueron, en general, buenas.

F. Entrevistas a los profesores e información de la práctica de los estudiantes.

A continuación se presentan las respuestas de tres de los profesores del *Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza del inglés en las Normales* a la entrevista realizada por la investigadora de este proyecto (ver anexo 4); en ella comparten sus apreciaciones sobre la experiencia de aprendizaje de los estudiantes a nivel metodológico. Los profesores son egresados del programa de Lenguas de la Universidad del Valle, poseen especializaciones o maestrías en el área y tienen, en promedio, diez años de experiencia en la enseñanza del inglés; los tres enseñaron inglés o metodología a los estudiantes del grupo observado. En su programa en la Normal, los estudiantes del curso de metodología para la enseñanza a niños habían adquirido una base pedagógica y didáctica no específica, pero que les serviría de fundamentación para recibir los conocimientos

que abordarían en el programa de fortalecimiento de la enseñanza específica de la lengua inglesa que nos ocupa. En el segundo semestre del programa financiado por SURA, el grupo hizo un curso de 80 horas de metodología general, que sirvió como base para el de metodología específica para enseñar a niños. Fue al inicio de este segundo curso de metodología del programa SURA-Univalle cuando los estudiantes fueron encuestados.

Pregunta número uno: ¿Cuál era el nivel de conocimiento metodológico específico de los estudiantes antes de iniciar el curso de metodología general para enseñar inglés? Califíquelo de 1 a 5, siendo 5 el rango más alto.

DOCENTES	1	2	3	4	5
1		X			
2		X			
3			X		

Los tres docentes coinciden en afirmar que los estudiantes normalistas, tenían un promedio de 2 a 3 en el nivel de conocimiento metodológico, antes de iniciar el Programa arriba citado; cabe resaltar que los mismos estudiantes creían que estaban o se valoraban por debajo de lo que los docentes pensaban de ellos sobre la metodología ya adquirida durante su formación en las instituciones Normalistas. Entre las estrategias que sirvieron a los profesores para hacer esta apreciación, los tres profesores mencionaron la socializadora y la determinación de ideas o conocimientos previos. Un docente mencionó haber usado la estrategia de conceptualización y otra la aplicación de esos conocimientos previos en actividades investigativas. Los profesores expresaron que los estudiantes empezaron haciendo una lluvia de ideas de lo conocido o lo que recordaban que habían trabajado en el curso de metodología I; esto se compartió y luego se usó al introducir algunos temas y también al terminarlos, mediante resúmenes de lo que aprendieron o investigaron con respecto a los temas. Además, la activación de conocimientos previos se hizo en los debates o conferencias realizadas donde los

Normalistas debían escribir de manera colaborativa. La estrategia de Recolección de las ideas previas, en la cual se reconocía el conocimiento que traían los estudiantes fomentaba el establecimiento de un punto de partida para el abordaje de los temas y qué era lo que tenían que reforzar. Esta estrategia fue el tipo de trabajo utilizado durante todos los cursos, donde los estudiantes hicieron lluvias de ideas en el tablero. En cuanto a la estrategia de conceptualización la idea según un docente era hacer que los estudiantes intentaran expresar ciertos conceptos; la estrategia de Aplicación en actividades investigativas, fue definida como otra de las profesoras como la realización de investigaciones para los contenidos directamente del curso de metodología II.

La pregunta dos buscó indagar sobre el conocimiento relevante que tenían los estudiantes a nivel pedagógico. A continuación se describen los puntos más recurrentes en las respuestas de los profesores:

Los estudiantes tenían claro al niño como sujeto de aprendizaje, es decir sabían cómo tratarlos, cómo es el aprendizaje del niño y cómo podría este aprendizaje llegar a afectarse. Esto se observó en las discusiones o en las actividades realizadas y sobre todo en lo aportado en las clases. Además de esto, un profesor expresó algo que se debe resaltar: que todos sus estudiantes tienen un buen manejo de lo que es el material de clase, pero el material físico para la enseñanza (carteleros, manejo de láminas y dibujos, etc.)

La pregunta tres indagó sobre los criterios de evaluación empleados por los profesores en el curso de metodología específica para enseñar a niños.

Los docentes coinciden en que los criterios de evaluación que emplearon fueron, en la mayoría de los casos, **cualitativos (los tres profesores)** y **cuantitativos** (dos de ellos); otra profesora mencionó el control **continuo** y otro expresa que su evaluación fue **Integral**. En la parte cualitativa se tuvo en cuenta, la calidad de los productos que los estudiantes estaban entregando, además del

desempeño de estos en las clases. En lo cuantitativo, los profesores mencionaron la nota del curso entregada al final como la evidencia numérica de cada uno de los estudiantes; esta nota estuvo compuesta por notas numéricas de varias actividades. Un docente considera que el criterio de evaluación es continuo, puesto que las clases son el espacio que los aprendices tienen para demostrar lo que saben, cómo lo saben y cómo lo aplican. En cuanto al integral, una docente dice que los Normalistas hacen trabajos que comprenden todos los aspectos o todas las partes necesarias para estar al nivel que se necesita, incluyendo lengua inglesa, conocimientos previos y adquisición o desarrollo de los conocimientos y habilidades desarrollados en el curso.

La pregunta cuatro indagó sobre los resultados del proyecto final para aplicar lo aprendido; esto fue lo que los profesores compartieron acerca de los diferentes proyectos que los estudiantes llevaron a cabo:

El primero de los proyectos fue parte de la unidad sobre Trabajo por Proyectos; las estudiantes, mediante un *Story Telling*, hicieron un libro para poder enseñar ciertos temas en inglés, por ejemplo, el tema '*My city*'. El siguiente proyecto se llamó 'Reviviendo las tradiciones navideñas'. El último proyecto se relacionó con lo visto en el documento de los Estándares; aquí los estudiantes trabajaron en el plan de aula y realizaron la primera demostración, aproximadamente en la mitad del curso. Los aprendices hicieron una demostración en vivo y en directo de las actividades que habían descrito en su plan de aula, obtuvieron *feedback de sus profesores* y también de sus compañeros. El plan de aula se fue enriqueciendo de acuerdo a los contenidos y al final hubo una segunda entrega con una segunda demostración, en la que las estudiantes aplicaban todo lo que se había trabajado en el curso y las correcciones que se les había hecho en la primera demostración; se observó entonces cómo mejoraron, de donde partieron y hasta donde llegaron.

La pregunta cinco buscó determinar los componentes de valoración del curso, de acuerdo con los lineamientos de evaluación de los documentos oficiales: el saber ser, el saber conocer y el saber hacer. Los docentes coincidieron que en los tres componentes de valoración eran realmente importantes. Una docente explicó que es necesario el tener un buen conocimiento en la materia, lograr ser buenos profesores, saber cómo tratar al niño, saber enseñar y saber aproximarse al estudiante. Otra docente habló sobre la película *Freedom Writers* historia basada en el rol del maestro, el tipo de trabajo que el docente utilizó y la vocación qué se debe tener en este medio. Finalmente, el último profesor logró, por medio del *TPR*, que los estudiantes trabajaran de manera realista, es decir, que no fuera simplemente una presentación teórica de conceptos, sino que se trabajara en parejas, asignándoles un método o un enfoque diferente en la enseñanza de las lenguas extranjeras para que los estudiantes lo presentaran y propusieran una actividad que lo demostrara.

El avance metodológico de las estudiantes fue el objeto de la pregunta seis. Los tres profesores coincidieron en calificarlo con 4 en la escala de 1 a 5 antes mencionada. Los docentes expresaron también que, a pesar de que sí hubo una transformación en los estudiantes durante todo este semestre, les faltan aún muchos conocimientos, competencias y experiencia, además de los conceptos que se han trabajado. Infortunadamente, por motivos logísticos, este grupo no desarrolló la práctica piloto con los niños de las sedes, ya que su horario era los días sábados. En su lugar, hicieron demostraciones con sus mismos compañeros, actividad que aunque dejaba en evidencia muchos aspectos de los aprendizajes, no permitía ver lo que sucede con niños en los grupos que ellos tendrán a su cargo en su vida como docentes en ejercicio.

Un docente dijo que esta pregunta era un poco complicada de responder porque no todos los estudiantes asumieron el curso con seriedad, con responsabilidad y cumplimiento; es posible que una de las causas haya sido las madrugadas los sábados y el horario tan extenso e intenso. Los profesores

también manifestaron que las motivaciones para que las estudiantes realizaran el programa completo fueron muy variadas, ya que algunos lo hicieron con la conciencia del beneficio que les aportaba a ellas mismos y a sus futuros estudiantes, otros porque no les costaba dinero terminar el proceso y finalmente otros con una genuina e intrínseca motivación, así no se tuvieron en cuenta las notas para su programa formal (PFC).

Finalmente, la pregunta siete de la entrevista buscó establecer la relación entre las características propias del grupo y los resultados del mismo. Se formuló de la siguiente manera. ¿El componente social del grupo afectó el saber axiológico del estudiante? ¿O existió algún factor que influyera en el componente axiológico?

Los maestros manifestaron que el componente social siempre afectará de muchas maneras lo trabajado en la clase. Es claro que todo individuo está permeado por su contexto y generalmente se observa que muchos de estos aspectos son lo que impiden a los aprendices llegar a ser lo que ellos realmente desean o finalmente afectarán su continuidad en proyectos como el Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés en las Normales. Un profesor mencionó que los estudiantes tuvieron que responder al currículo formal del PFC y a trabajos propios durante la semana, y que aun así sacaban el tiempo para asistir a una clase de siete horas sábados por la mañana con una muy buena actitud. Esto, sin embargo no ocurrió siempre; las condiciones económicas, sociales, de salud, de convivencia familiar, de distancia y desplazamiento afectaron profundamente la permanencia y muchas veces el rendimiento de los estudiantes en el programa.

Para concluir con lo obtenido en las entrevistas a los profesores, podemos ver la necesidad de que los estudiantes tengan una práctica mucho más amplia de todos los conocimientos que adquirieron durante el curso, ya que esto serviría para establecer cuál es la pertinencia y la efectividad de este curso en su

desarrollo profesional y su desempeño laboral. Esto, sin embargo, no es posible debido a los factores mencionados en el párrafo anterior.

La tarea de establecer relaciones entre todos los datos arrojados por los diferentes instrumentos es un poco difícil; sin embargo, hay elementos coincidentes (algunos no de manera sostenida) con respecto a la mejora evidenciada por los estudiantes en sus conocimientos de la lengua inglesa, y, especialmente, en lo relacionado con sus conocimientos metodológicos para enseñar inglés, conocimientos casi todos nuevos para ellos. Estos conocimientos, unidos a los conocimientos pedagógicos generales provistos por el PFC en las normales, en donde se utilizan y promueven los principios de la escuela activa y de la corriente constructivista, hacen de los estudiantes participantes en el Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza del inglés en las normales de Cali un grupo con fortalezas nuevas, mejor preparado para enfrentar la tarea de enseñar inglés en primaria que la mayor parte de los docentes en ejercicio de la primaria oficial en el país como lo muestran estudios realizados en los últimos 12 a 15 años (Cárdenas R.,2001; Cadavid, Mc.Nulty & Quinchía 2004; Bastidas & Muñoz-Ibarra 2011; González & Montoya 2010; Cárdenas M.L 2006; Sánchez y Obando 2008, Cárdenas y Chaves, 2013; Cárdenas 2013, Cárdenas, Chaves y Hernández 2015, Correa y González, 2016 y entre otros) en Colombia.

Podríamos afirmar que las normalistas participantes en este estudio pueden responder mejor a las características que Cárdenas, García y Restrepo (1994, pág. 49) anotaron en el documento *Young Learners* al referirse a lo que necesitan los profesores de lenguas extranjeras en primaria, tales como conocimiento de las diferentes áreas de desarrollo del niño, buen conocimiento del idioma que va a enseñar para enfrentar su tarea con confianza; conocimiento de los procesos de adquisición de una segunda lengua en el niño; conocimientos pedagógicos y metodológicos específicos para enseñanza de lenguas extranjeras a niños; conocimientos generales sobre planeación y preparación, manejo de clase y de

disciplina; evaluación y selección de materiales y conocimiento del currículo de primaria. Todos estos elementos fueron abordados en el programa que las estudiantes siguieron, que fue un complemento específico al PFC de las Normales.

9. CONCLUSIONES:

Haciendo una revisión de los objetivos planteados en esta investigación podemos decir, a manera de conclusiones, lo siguiente:

La experiencia de las participantes en el programa de Fortalecimiento de la enseñanza del inglés en las Normales de Santiago de Cali tuvo un impacto positivo tanto en su vida académica (como estudiantes) como en su vida como futuras docentes. Lo anterior se afirma teniendo en cuenta el análisis de los resultados obtenidos en las pruebas OOPT, las notas de los cursos de lengua, el análisis de las encuestas inicial y final, las anotaciones de los diarios en sus dos versiones, lo evidenciado en las observaciones y en las entrevistas a los profesores. Cada uno de estos instrumentos contribuyó con una muestra de la experiencia gratificante que muchas estudiantes tuvieron en cada uno de estos procesos.

En las pruebas OOPT se halló que cinco estudiantes (38.5%) subieron un nivel según el MCRE ampliamente mayor del programa, mientras que seis estudiantes (46.2%) se beneficiaron en forma moderada o limitada del mismo, siendo improbable que hayan tenido algún tipo de retroceso en su aprendizaje del inglés. Dos estudiantes obtuvieron resultados más bajos en las pruebas de salida que en la de entrada y ese resultado puede tener explicaciones que no dependan de su aprendizaje, sino de factores externos; infortunadamente no se pudo llamar a esos estudiantes a entrevista para tratar de encontrar una respuesta plausible a este hecho.

De igual manera, las notas que estas estudiantes obtuvieron en los cursos de metodología general y específica mostraron buenos resultados, mucha recursividad y mucho entusiasmo ante la posibilidad de iniciar la enseñanza de la lengua inglesa en primaria.

Sin lugar a dudas, las estudiantes participantes en este programa están mejor equipadas para enfrentar, tanto a nivel lingüístico, como a nivel metodológico, la enseñanza del idioma inglés en primaria oficial, que los estudiantes que no tuvieron la oportunidad, tal como lo evidenciaron las pruebas de entrada de las dos cohortes que conformaron el programa, las cuales, luego del ciclo básico y de media en sus instituciones, tenían un nivel de competencias en lengua inglesa muy por debajo de lo señalado y esperado en los documentos que reglamentan las políticas lingüísticas para la lengua inglesa en el país.

Es de anotar que las notas de los cursos de inglés y de metodología fueron, por lo general, buenas y que aunque eso no siempre se ve reflejado en los resultados del examen internacional, es una muestra confiable de la evolución, el esfuerzo y el gusto con que día a día los estudiantes enfrentaron el reto de trabajar tiempo extra en cursos que no hacían parte de su currículo.

Por otra parte, hubo gran consistencia en los resultados de las encuestas inicial y final, así como en las dos anotaciones de los diarios, aunque también fue evidente la fatiga y el desgaste que significaba la finalización de sus estudios, que coincidió con la finalización del programa de Fortalecimiento de la enseñanza del inglés en las Normales de Santiago de Cali.

10. BIBLIOGRAFIA:

Alonso, J. Casasbuenas, P. Gallo, B. y Torres, G. (2012). Bilingüismo en Santiago de Cali: Análisis de los resultados de las Pruebas SABER 11 y SABER PRO Cali: Cienfi - Universidad Icesi.

Álvarez Diez, M. V. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía Magna*, 5, pp. 251-256.. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391524.pdf>

Appel, R. y Muysken, P. (1987). Bilingüismo y contacto de lenguas. Londres: Edward Arnold.

Ávalos, A. (2007) Competencias para la formación inicial de los maestros de inglés. Disponible en:
http://www.academia.edu/1758807/Competencias_para_la_formaci%C3%B3n_inicial_de_los_maestros_de_ingl%C3%A9s

Bilingüismo. (2016). En Wikipedia la enciclopedia libre [online]. Disponible: <http://es.wikipedia.org/wiki/Biling%C3%BCismo> [2016, mayo].

Cameron, Lynne (2001) Teaching languages to Young Learners. Cambridge University Press.

Cárdenas, Restrepo, M., y García, M. (1994). Young Learners. Documento COFE No. 4. Londres: Thames Valley University.

Cárdenas, R. (2003). Autonomy in Language Learning: a students and teachers' business. Plenaria presentada en el Primer encuentro de Universidades Formadoras de Licenciados en lenguas. Medellín: Universidad de Antioquia.

Cárdenas, R. (2013). Perfil de los docentes de primaria de instituciones oficiales de Santiago de Cali. Informe final de investigación para la SEM de Santiago de Cali.

Cárdenas, R. Y Chaves, O. (2013). English teaching in Cali. Teachers' proficiency level described. En Revista Lenguaje, Vol.41,2 Santiago de Cali: Universidad del Valle.

- Cárdenas, Chaves y Hernández (2015). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo Cali-Colombia. Perfiles de docentes. Santiago de Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: MEN
- Colombia. (1999). *Serie Lineamientos Curriculares. Idiomas Extranjeros*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. (2006). Estándares Básicos De Competencias En Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: El reto. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- COLOMBIA. (2016). DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE: INGLÉS. Colombia Bilingüe. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- COLOMBIA. (2016). ESQUEMA CURRICULAR SUGERIDO: INGLÉS. Colombia Bilingüe. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- COLOMBIA. (2016). Pedagogical Principles and Guidelines. Suggested English Curriculum. Colombia Bilingüe. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Correa, D., & González, A. (2016) English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives* 24(83).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2459>
- COUNCIL OF EUROPE. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, John. (2012). *Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.
- Csapo, N. y Hayen, R. (2006). The role of learning styles in the teaching/learning process. En *Issues in Information Systems*, Vol.VII, No1. Recuperado en <https://pdfs.semanticscholar.org/5fd5/326985dcb8ab9ba392a394f8a9c8a706f1ef.pdf>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: OUP.

El Diccionario de términos clave de ELE; Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes, 1997-2016

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia comunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_comunicativa.htm)

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación* (4ª Ed.). México D.F.: McGraw Hill Interamericana.

Hymes, D. (1972) "On Communicative Competence" In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.

Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudio Técnico en el Exterior ICETEX. <https://www.icetex.gov.co/dnnpro5/es-co/creditoeducativo/pregrado/creditocondonableparalicenciaturas/listadodeprogramas.aspx>

Información del Programa Colombia Bilingüe 2014-2018
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315515.html>

Ioannou-Georgiou, S.(2010) Why is Teaching Foreign Languages to Very Young learners Different? Disponible en
www.schools.ac.cy/.../teaching_foreign_languages_young_learners_different.pdf

Jiménez, R. (2017) Perfil de los estudiantes del PFC de la Normal Superior Farallones de Cali. Trabajo de grado en proceso.

Jover, Fleta y González (2016). La Formación Inicial de los Maestros de Educación Primaria en el Contexto de la Enseñanza Bilingüe en Lengua Extranjera. Disponible en
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5422163>

La teoría del Aprendizaje de Jean Piaget. Recuperado en
<https://psicologiaymente.net/desarrollo/teoria-del-aprendizaje-piaget#!>)

Ley general de Educación. Título II. Capítulo I. Sección Tercera. Educación Básica. Artículo 20 y 21.

Lineamientos curriculares idiomas extranjeros
http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf4.pdf

Listado de Programas académicos: Listado de programas académicos.
www.icetex.gov.co Lengua extranjera:

Macnamara, J. (1969). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? In Kelly, L. G. (ed.), *Description and Measurement of Bilingualism*. University of Toronto Press, Toronto. Recuperado en http://eprints-phd.biblio.unitn.it/203/1/Guagnano_phd_Dissertation.pdf

MARTÍN, M. (2009, marzo 20). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, nº5, pp. 54-70. Consultado el día 26 de noviembre de 2016. Recuperado en:
<http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r05/05.pdf>

Mercer, S. Ryan, S. Y Williams, M. (editores). (2012). *Psychology for language learning*. Capítulo 11. New York: Palgrave & Macmillan.

Oxford, R.L., 1990: *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, R. (2003). *Language Learning styles and Strategies: an overview*. Consultado el 20 de enero de 2017. Recuperado en <http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/learning%20strategies%20by%20Oxford.pdf>)

Oxford University Press (2016). *The Oxford Online Placement Test: The Meaning of OOPT Scores*. Recuperado de:
http://www.oxfordenglishtesting.com/uploadedfiles/buy_tests/oopt_meaning.pdf

PEI. Normal Superior Farallones de Cali, 2011. Página 15.

Perfiles de los egresados de las Normales Superiores de la ciudad de Cali.
<http://ienssc.edu.co/perfil-del-egresado-normalista/>

Perfiles de los egresados de las Normales Superiores de la ciudad de Cali.
<http://ienssc.edu.co/perfil-del-egresado-normalista/>
http://www.normalfarallones.edu.co/?page_id=454

Pretel, C. (2016) Diseño, implementación y evaluación de una propuesta didáctica para la enseñanza de estrategias de lectura en inglés L2 en el Programa de Formación Complementaria de la IE Normal Superior Santiago de Cali

Savignon, S. J. (1972). Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching. Philadelphia: The Centre for Curriculum Development, Inc.

Thansoulas, D. (2003). What is learner autonomy and how can it be fostered. En Developing Teachers.com. iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html

11. ANEXOS

ANEXO 1: Encuesta sobre las percepciones y posiciones de los estudiantes normalistas de la ciudad de Cali, pertenecientes al curso de inglés A2 frente al aprendizaje de un idioma extranjero.

Estimados estudiantes del ciclo complementario de las Escuelas Normales Superiores de la ciudad de Santiago de Cali:

Por medio de la siguiente encuesta, el Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza de inglés en las Normales y la Universidad del Valle desean conocer cuáles son sus percepciones y posiciones frente al aprendizaje de un idioma extranjero. Es importante aclarar que su información y opiniones serán tratadas de manera confidencial y los resultados sólo se utilizarán en el trabajo de investigación que se está realizando. Le pedimos muy comedidamente que respondan el cuestionario completamente y con mucha sinceridad. Muchas gracias.

NOMBRE: _____

1. Describa como ha sido su experiencia del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el marco del programa de fortalecimiento de la enseñanza del inglés en las Normales de Santiago de Cali. Resalte los aspectos que usted considera más relevantes en su práctica como docente.

2. ¿Cómo estudia usted? (describa tres o cuatro actividades de estudio que usted realiza)

3. ¿Cuántas horas a la semana dedica a estudiar inglés?

- a. Ninguna
- b. 1 hora
- c. 2 horas
- d. 3 horas
- e. 4 o más

4. ¿Cree usted que es importante dedicar tiempo al estudio del inglés de manera autónoma para lograr un aprendizaje significativo de la lengua extranjera?

- a. Si
- b. No

Justifique su respuesta:

5. ¿Cuántos días en la semana estudia inglés?

- a. 1 día
- b. 2 días
- c. 3 días
- d. 4 días
- e. Todos los días

6. ¿Qué factores considera usted que inciden positivamente en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, el inglés? Escriba 3.

7. Indique marcando con una X el grado de habilidad que usted cree que ha alcanzado hasta ahora en su aprendizaje de inglés, siendo 5 el grado más alto, en las siguientes habilidades:

Habilidad	1	2	3	4	5
Habla					
Escucha					
Lectura					
Escritura					

8. Describa en sus propias palabras que tipo de acciones realiza para mejorar su habilidades de:

Habla:

Escucha:

Lectura:

Escritura:

9. Teniendo en cuenta su proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, ¿considera usted que la enseñanza de este idioma debe realizarse en?

- a. Inglés
- b. Español
- c. Ambas lenguas

Justifique su respuesta:

10. Desde su experiencia como docente, cuando usted está diseñando una clase de inglés para niños, ¿Qué tipo de aspectos tiene en cuenta?

ANEXO 2: Diario inicial, primera anotación de los estudiantes Normalistas del ciclo complementario de la ciudad de Santiago de Cali

Estimados estudiantes del ciclo complementario de las Escuelas Normales Superiores de la ciudad de Santiago de Cali:

Por medio de las siguientes preguntas, el Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza de inglés en las Normales y la Universidad del Valle desean conocer cuáles son sus percepciones y posiciones frente al aprendizaje de un idioma extranjero. Es importante aclarar que su información y opiniones serán tratadas de manera confidencial y todas sus reflexiones, sólo servirán en el trabajo de investigación que se está realizando. Le pedimos muy comedidamente que respondan las preguntas completamente y con mucha sinceridad en máximo un párrafo. Muchas gracias.

1. Describa que hace durante el tiempo que dedica a estudiar inglés como lengua extranjera en su casa.
2. Describa que hace durante el tiempo de clase en la Normal.
- 3 ¿Qué días y cuántas horas dedicó al estudio del inglés como lengua extranjera esta semana?
4. ¿Qué actividad le gustó o pareció adecuada para su aprendizaje del inglés como lengua extranjera? Justifique su respuesta.
5. ¿Cuál es su percepción del aprendizaje de esta semana?/ ¿Qué aprendió esta semana? ¿Qué le costó trabajo? ¿Qué hizo para superar las dificultades?
6. ¿Qué otras actividades que usted hace extra clase involucran la práctica del inglés?

ANEXO 3: Diario final o segunda anotación de los Normalistas de la ciudad de Cali

1. Comentario general:

- Expectativas antes de iniciar
- Durante el trascurso de la clase
- Final del curso

2. Comentario por temas:

- Metodología general
- Temas - El más difícil (¿por qué?)
- - El más entretenido o divertido (¿por qué?)
- - El más significativo
- - Del que no se aprendió mucho o nada

ANEXO 4: Entrevista a los profesores de Metodología para la Enseñanza a niños

De acuerdo a lo planteado en el aula de los siguientes aspectos cuáles se identificaron como factor preponderante en el curso de metodología dado a sus estudiantes normalistas:

1. ¿Cuál era el nivel de conocimiento metodológico específico de los estudiantes antes de iniciar el curso de metodología general para enseñar inglés?

Califíquelo siendo 5 el rango más alto: 1___ 2___ 3___ 4___ 5___

Para la pregunta anterior, de las siguientes estrategias cuales le sirvieron para hacer esta apreciación:

1. Estrategias de lectura y escritura:___
2. Estrategia socializadora:___
3. Estrategia de conceptualización:___
4. Estrategia de aplicación:___
5. Estrategia de aplicación en actividades investigativas:___
6. Recolección de las ideas previas:___
7. Ninguna de las anteriores: ___ ¿Cuáles?_____

2. ¿Qué otros conocimientos relevantes tenían los estudiantes a nivel pedagógico, que pudiese ayudar en la construcción de lo didáctico específico?

3. De los siguientes criterios de evaluación cuáles fueron determinantes en el aula para el proceso de aprendizaje

1. Objetivo: ___
2. Continuo: ___
3. Sistemático: ___
4. Cualitativo: ___
5. Cuantitativo: ___
6. Integral: ___
7. Incluyente: ___
8. Ninguna de las anteriores: ___ ¿Cuáles?_____

4. ¿Existió un proyecto final para aplicar lo aprendido?

5. ¿Cuáles son los componentes de valoración usados en el curso de metodología?

En el saber ser: ____

En el saber conocer: ____

En el saber hacer: ____

6. ¿Cómo fue el avance metodológico de sus estudiantes? Califíquelo de 1 a 5 siendo 5 el más alto: 1____ 2 ____ 3____ 4____ 5____

7. El componente social del grupo afectó el saber axiológico del estudiante. O existió algún factor que influyera en el componente axiológico.

Si ____ ¿cuál? _____

No ____