



DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE
FORTALECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN SEXTO
GRADO EN DOS INSTITUCIONES DEL SECTOR OFICIAL EN SANTIAGO DE CALI

ERIKA JOHANNA ESCOBAR POLANCO
Código 9710081

UNIVERSIDAD DEL VALLE
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
Enero-Junio 2013

**DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE
FORTALECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN SEXTO
GRADO EN DOS INSTITUCIONES DEL SECTOR OFICIAL EN SANTIAGO DE CALI**

Erika Johanna Escobar Polanco
CODIGO 9710081

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Licenciada en Lenguas Extranjeras
Inglés – Francés

Directora
Rosalba Cárdenas Ramos M.A
Profesora Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
SANTIAGO DE CALI 2013

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Santiago de Cali, 2013

Agradecimientos

En primer lugar, a Dios quien nunca me ha abandonado, a mis abuelos y demás familiares por su apoyo, especialmente a mi amado esposo e hijas quien con su inmenso amor y paciencia hicieron posible que terminara esta importante etapa de mi vida.

Gracias también a mis amigas incondicionales, en especial a Gloria Patricia Martínez quien siempre estuvo dispuesta a colaborarme en este largo camino.

Por otro lado, debo agradecer a docentes que marcaron mi historia en la Universidad del Valle. Primero, infinitas gracias a la licenciada Rosalba Cárdenas R. por dirigir mi tesis, como también a mis lectores Licenciados Hugo Areiza y Gelbert Samacá quienes me colaboraron mucho no solo en la revisión de este trabajo, sino también durante mi carrera.

Por último quiero agradecer a todos los docentes de la escuela de Ciencias del lenguaje, porque de cada uno aprendí bastante, no sólo como profesional sino también como persona.

TABLA DEL CONTENIDO

Introducción	7
1. Planteamiento del Problema.....	9
2. Justificación.....	11
3. Objetivos.....	12
3.1 Objetivo General.....	12
3.2Objetivos Específicos.....	12
4. Antecedentes.....	13
5. Marco Teórico-conceptual.....	25
6. Metodología.....	55
7. Resultados y Análisis.....	62

8. Conclusiones.....	101
9. ReferenciasBibliográficas.....	108
10. Apéndices	
Apéndice1: Observaciones de aula.....	115
Apéndice 2: Entrevistas a estudiantes y docentes.....	142
Apéndice 3: Formato de encuestas.....	154
Apéndice 4: Estándares básicos de competencia.....	158
Apéndice5: Encuesta aplicada a los docentes.....	161

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha incrementado el interés por aprender una segunda lengua en Colombia. Fenómenos como el Tratado de Libre Comercio (TLC) con los Estados Unidosentre otros, han hecho del aprendizaje del inglés una necesidad no solo para competir en el mercado internacional, sino también para desenvolverse en la sociedad actual. Es por ello que en el año 2004 el Ministerio de Educación Nacional (MEN), propuso el “ProgramaNacional de Bilingüismo (PNB)”, ahora llamado Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE).

En el año 2006 el MEN expide el decreto 3870 (nov. 2), y se oficializa la adopción delos descriptores del Marco Común Europeode Referencia para las Lenguas(MCER), como referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas en las instituciones de educación formal en bachillerato y educación superior.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, la evaluación de las competencias se hace por niveles que van desde A1 (nivel básico), pasando por A2, B1, B2 y C1, hasta C2. Con esta referencia, el Ministerio de Educación Nacional adecuó los lineamientos curriculares para su programa de bilingüismo, publicando los Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, en el año 2006. Este trabajo, liderado por el Ministerio de Educación Nacional contó con el apoyo del Consejo Británico y la participación de un grupo de docentes del área. El documento adopta los niveles de competencia definidos en el Marco de Referencia Común Europeo para las Lenguas antes mencionados, y según los cuales, el nivel estándar a alcanzar en grado 11º es el B1, lo que significa que el estudiante habrá adquirido las habilidades comunicativas de un sujeto cuya competencia se encuentra en un nivel pre intermedio.

Por otra parte, Colombia Bilingüe es el propósito central del Ministerio de Educación Nacional, este programa busca que los colegios, refuercen el aprendizaje de una lengua extranjera recreando así, un espacio artificial de inmersión para lograr procesos de adquisición de la lengua extranjera, a través de su uso como lengua de comunicación. Se pretende así, mejorar los niveles de dominio en otro idioma, desde primaria, como está definido en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

Partiendo de la propuesta del Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza de Lenguas extranjeras, en la que se plantea que todas las escuelas y colegios públicos y privados en todos los grados escolares, presten particular atención en el mejoramiento de la competencia comunicativa en inglés para “fortalecer la competitividad nacional”, algunas instituciones educativas monolingües, preocupadas por satisfacer las necesidades de sus educandos y las

necesidades del mundo actual, se esmeran y trabajan con los objetivos que se trazan en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) buscando así responder a las políticas lingüísticas mediante un trabajo en el área de inglés que les permitan alcanzar un nivel adecuado de competencia comunicativa y lingüística en la segunda lengua.

Para el desarrollo de estas competencias, algunos establecimientos educativos oficiales de la ciudad, han reformado su PEI incrementado la intensidad horaria de la lengua inglesa, al igual que se han preocupado por formar a los profesores en lengua extranjera (inglés) con el objetivo de que los educandos reciban una inmersión parcial en este idioma.

Teniendo en cuenta lo anterior, surgió en mí como docente y estudiante de lenguas extranjeras, el interés de conocer cómo se lleva a cabo el programa de fortalecimiento de la enseñanza de lenguas extranjeras en algunas de las instituciones públicas de la ciudad de Cali. Para ello, en la primera parte de este trabajo me referiré a estudios previos relacionados con la implementación del bilingüismo en el ámbito nacional e internacional en diferentes instituciones del sector oficial, los cuales sirvieron de referente para esta investigación.

Luego, en la sección del marco teórico, se abordaron aspectos importantes como las diferentes teorías y métodos en la enseñanza de lenguas, que sustentaron el presente trabajo. Por último, se analizaron los documentos reglamentarios (PEI; planes de área, proyectos de bilingüismo, etc.) de las instituciones estudiadas como también los datos obtenidos a través de las entrevistas y encuestas aplicadas a los estudiantes y a las profesoras de las mismas. A partir de este análisis, se presentaron las conclusiones.

Finalmente, este trabajo busca aportar una mirada crítica y objetiva sobre el proceso de implementación del Programa, especialmente en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en la clase de inglés de las instituciones mencionadas.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

El Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación en Colombia (MEN) con el Programa PNB (2004-2019) pretende que los estudiantes colombianos alcancen niveles de inglés que les permita comunicarse con cierto grado de dominio. De acuerdo con lo planteado en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, se espera potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes desde la educación básica; la meta contemplada por el MEN, como ya se mencionó, es que los estudiantes que terminan grado tercero alcancen un nivel A1 (principiante), los estudiantes que terminan séptimo deben alcanzar un nivel A2 (básico) y los estudiantes graduados de colegios públicos y privados no bilingües de todo el país, tengan un nivel en la escala global de dominio B1 (pre intermedio), es decir, que sean usuarios independientes del idioma inglés, que puedan desenvolverse en distintas situaciones que se

presenten a nivel laboral, académico y social que les permita elaborar textos sencillos y expresar ideas acerca de sí mismos y de su entorno, justificando brevemente sus opiniones. (MEN, 2006)

Sin embargo, según observaciones previas realizadas por la autora de este estudio, en algunas instituciones oficiales, se presentan situaciones deficientes en lo referente a los recursos didácticos y logísticos, en la baja intensidad horaria, en el alto número de estudiantes por aula y en la preparación pedagógica de algunos docentes, las cuales no les permiten un buen desarrollo de su praxis en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Es por ello, que a nivel nacional y municipal se han llevado a cabo diversos estudios sobre las condiciones reales de la enseñanza de inglés en la ciudad de Cali, estudios a los cuales me referiré posteriormente y que contrastaré con los objetivos planteados por el Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Así pues, se hace necesario realizar una descripción del proceso de implementación del programa en algunas instituciones oficiales de la ciudad y para ello se requiere conocer las condiciones reales de las instituciones educativas; por ello se tendrán en cuenta los siguientes elementos: primero, el aspecto locativo es decir, la infraestructura; segundo, el personal administrativo, tercero, el personal docente (su preparación académica, su experiencia, sus actitudes frente al PNB, sus actividades metodológicas), los estudiantes (sus condiciones socioeconómicas, sus actitudes frente a la LE, la clase de inglés y sus expectativas frente a ella.) con el fin de hacer un análisis cualitativo, y crítico de los principales aspectos que podrían influenciar de manera positiva o negativa en dicha implementación.

Para abordar esta problemática se han planteado los siguientes interrogantes, los cuales guiaron este estudio:

1. ¿Cuál es la composición demográfica y socio-económica de los estudiantes de sexto grado de las instituciones A y B?
2. ¿Cómo se ha estado dando el proceso de integración del PNB en ambas instituciones?
3. ¿Cuáles enfoques metodológicos son utilizados en las aulas de los grados sextos, para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera?
4. ¿Cuáles son las actitudes que los estudiantes tienen frente a su proceso de aprendizaje del inglés y frente a los profesores de esta asignatura?

2. JUSTIFICACIÓN

En las últimas décadas, se ha incrementado la motivación y el interés por aprender una segunda lengua en Colombia, así como la importancia de conservar las lenguas minoritarias del país. Recientemente, fenómenos como la globalización, el TLC y las TIC han tenido gran impacto en la educación mundial, convirtiendo el aprendizaje de una segunda lengua en una necesidad para desenvolverse en la sociedad actual.

A nivel municipal, Cali no ha sido ajena a estos hechos y por el contrario, ha decidido tomar parte activa en la implementación del PNB, que se lleva a cabo en nuestro país. Por estas razones, considero pertinente hacer un análisis del contexto educativo real de dos de las

instituciones oficiales de nuestra ciudad, para conocer más a fondo como se lleva a cabo este importante proyecto liderado por el Ministerio de Educación Nacional.

Partiendo de lo anterior, la razón fundamental que justifica este estudio, es el aporte que se pueda brindar desde la observación objetiva la cual le permitirá al personal docente y administrativo de la institución tomar medidas correctivas (si fuera el caso) y construir planes de acción y mejoramiento en aras de brindar mayor calidad en la educación.

Se espera que la realización de esta investigación beneficie también a otras instituciones participantes en el Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras y /u otras que adelanten programas similares.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Analizar los principales aspectos metodológicos que inciden en la implementación y correcto funcionamiento del Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) en dos instituciones oficiales de la ciudad de Cali.

3.2 Objetivos específicos:

1. Describir el contexto demográfico y social de los estudiantes de sexto grado de las dos instituciones oficiales seleccionadas.

2. Describir el proceso de integración del PNB en el plan de área, en el plan de estudios y el PEI de las instituciones oficiales seleccionadas.

3. Describir la metodología de enseñanza del inglés en los grados sextos, y contrastarlos con los objetivos propuestos en el programa de fortalecimiento de lenguas extranjeras.

4. Describir y analizar las actitudes que los estudiantes tienen frente a su proceso de aprendizaje del inglés y frente a los profesores de esta asignatura.

4. ANTECEDENTES

La búsqueda de investigaciones y trabajos elaborados entorno a la implementación del PNB en contextos educativos oficiales arrojó valiosos resultados, de los cuales he seleccionado cuatro investigaciones por considerar que son las más adecuadas para dirigir teórica y prácticamente el desarrollo de este proyecto. Se incluyen además tres investigaciones internacionales relacionadas con la implementación del bilingüismo en Chile y México.

4.1 Antecedentes Nacionales:

En primer lugar, Dávila Pérez, Diana Marcela (2012) a través de su tesis de maestría en sociología *“Capital lingüístico en inglés y desigualdad de oportunidades educativas: exploración en dos colegios oficiales de Bogotá”* busca determinar las diferentes condiciones de los colegios públicos, para establecer las ventajas o desventajas que permiten alcanzar el éxito de la adquisición del inglés como lengua extranjera por parte de los estudiantes del grado once. Este es un estudio de carácter exploratorio que se enfoca en el tema de la calidad de la educación en Bogotá, el panorama internacional y el Programa Nacional de Bilingüismo.

Para la realización de esta investigación la autora hizo una revisión documental de las teorías que le sirven de soporte, y de los documentos derivados de las políticas públicas que afectan el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés en el campo escolar; se utilizó además, la encuesta y la entrevista como instrumentos de recolección de datos.

Los resultados arrojados por este estudio muestran primero, que el aspecto económico no es el único factor que origina la desigualdad lingüística de los estudiantes, ni en los bajos resultados del ICFES; segundo, no existe un trabajo unificado y concreto por parte de los docentes que garantice la obtención de los resultados planteados en las metas del Programa Nacional de Bilingüismo; tercero, la existencia de acciones en la política del MEN (Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza en Lenguas Extranjeras), las cuales plantean directrices que no tienen en cuenta, objetivamente, las condiciones de los colegios oficiales y la población que asiste a ellos. (Dávila Pérez, 2012, p.65)

Por otro lado, en palabras de la autora, queda por resolver la pregunta respecto a cómo se asume la enseñanza del inglés en la mayoría de los colegios oficiales, con qué enfoque, con niveles

solamente operativos como la traducción, o con objetivos de competencia comunicativa real, como en la interacción cara a cara.

Finalmente, el estudio permitió conocer que el examen de Estado no da clara cuenta de la competencia comunicativa que tiene el estudiante en inglés; Dávila manifestó que en este examen se dejan de lado las habilidades de escucha y producción oral lo que indica la necesidad de una prueba más pertinente para evaluar el capital lingüístico de los egresados.

Este estudio aportó al presente trabajo una orientación de cómo debería llevarse a cabo la recolección de datos, identificando inquietudes referentes a la política educativa estatal tales como: documentos legales vigentes, intensidad horaria, cantidad de estudiantes por aula.

Otro estudio relacionado con el tema del presente trabajo fue *“El Programa Nacional de Bilingüismo en Santiago de Cali: Un diagnóstico de condiciones de implementación”*, (Cárdenas, R. y otros, 2011), realizado por un grupo de profesores y estudiantes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle y dos profesoras de la Universidad de San Buenaventura de la ciudad de Cali. Este trabajo buscó analizar las condiciones y los parámetros que sirven de marco a la enseñanza del inglés en las instituciones públicas y privadas de nuestra ciudad. A través de una muestra representativa de instituciones monolingües, públicas y privadas de estratos de 1 a 4, esta investigación indagó sobre lo que se está haciendo en las aulas de clase, pudiendo así contrastar los objetivos planteados por el PNB y las condiciones reales de la enseñanza de inglés en la ciudad de Cali.

Los factores investigados fueron: los recursos humanos y tecnológicos; el material didáctico; las metodologías y actividades; el perfil, las actitudes y expectativas de los docentes y estudiantes y la incidencia de éstos en el logro de las metas del PNB.

El objetivo de esta investigación fue describir y analizar las condiciones de implementación del PNB en 58 instituciones educativas públicas y privadas de nivel básico media en Santiago de Cali, siendo la metodología utilizada por los maestros para la enseñanza del inglés, uno de sus aspectos relevantes. Para propósitos de este estudio, se tuvo en cuenta los resultados que arrojó el análisis sobre la metodología de los docentes, específicamente.

La investigación permitió determinar que de los 188 profesores encuestados, 49 (26.06%) declaran trabajar desde una perspectiva metodológica innovadora, mientras que 28 (14.9%) afirman trabajar desde una perspectiva tradicional; la mayoría 90 (un 47.9%) se ubican en la opción moderada. Los faltantes no suministraron información en este aspecto. Por lo tanto, se concluyó que los maestros mantenían una metodología que combina lo tradicional con lo actual; la metodología tradicional implica, centrarse en la gramática, en la escritura, la repetición memorística, la repetición de pronunciación de palabras, entre otras. Contrariamente la enseñanza llamada por los docentes “innovadora”, está basada en actividades creativas, flexibles, lúdicas (juegos, películas, música), metodologías (por proyectos), recursos (TIC/ nuevas tecnologías, audiovisuales, medios, etc.) la cual considera ritmos y estilos de aprendizaje.

La inclinación del docente a una u otra práctica pedagógica se debe según los investigadores, a diferentes razones tales como: la influencia del entorno, el seguimiento de modelos basados en la experiencia, la falta de ajuste a los lineamientos institucionales

(programa, texto guía, examen ICFES etc.); las necesidades de los estudiantes; los ritmos de aprendizaje de los mismos; la falta de recursos; el alto número de estudiantes; la poca intensidad horaria, el desconocimiento de nuevas tecnologías etc.

Se encontró que los niveles de competencia en inglés, tanto de estudiantes como de docentes, son más bajos que las metas planteadas por el Ministerio de Educación Nacional para 2010. Finalmente, el grupo investigador consideró que para alcanzar las metas propuestas por el MEN y el PNB se necesita de la participación de todos los actores de la comunidad educativa y del apoyo oficial permanente, suficiente y oportuno de los mismos. Esta investigación contribuyó ofreciendo un modelo de categorización de las observaciones realizadas en las instituciones educativas indagadas, como también orientó el análisis de los resultados obtenidos en las mismas.

Finalmente, Biancha y Polo (2011), en su monografía *“Análisis descriptivo y crítico del programa nacional de bilingüismo a través de un estudio de casos en colegios públicos de educación media en la ciudad de Cali”*.

El propósito de este estudio, como su nombre lo indica, fue hacer un análisis descriptivo de la implementación del PNB en dos colegios oficiales de la ciudad. Las herramientas utilizadas fueron, en primer lugar, la observación no participante, en la que se utilizó un diario de campo para registrar la información obtenida, también se recurrió al análisis de documentos referentes al PNB tales como: Lineamientos Curriculares, Marco Común de Referencia Europeo para la Enseñanza de Lenguas y los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera.

Los hallazgos encontrados en este estudio fueron que los documentos formales del PNB publicados por el Ministerio de Educación Nacional, no brindan ni pautas ni criterios para alcanzar los niveles que proponen en los diferentes contextos observados. Los autores manifestaron también que en las instituciones educativas no se cumplen tales condiciones debido al número de estudiantes por clase (aproximadamente 35), por insuficiencia de materiales, a los diferentes niveles de proficiencia de los estudiantes y a la actitud pasiva de los educandos y docentes frente a la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

En cuanto a la enseñanza-aprendizaje de la lengua, los autores expresaron que la metodología utilizada por los profesores no respondió a los planteamientos del PNB, que el manejo del tiempo en las clases no era el adecuado, y que el aprendizaje no se centraba en el estudiante.

El trabajo de Biancha y Polo coincide en gran manera con el presente estudio, ya que nos brinda una visión real del contexto educativo en algunos colegios públicos de la ciudad de Cali en lo referente a la enseñanza del inglés, puesto que sugirió aspectos a tener en cuenta en el análisis de la implementación de un programa tan importante como lo es el “Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE)” a saber: el aspecto personal, locativo, temporal y de infraestructura.

4.2 Antecedentes internacionales

En el ámbito internacional se ha buscado implementar el bilingüismo en las instituciones educativas oficiales. En Chile por ejemplo, se analizó la percepción de algunos de los estudiantes universitarios de seis universidades chilenas como también la apreciación de

profesionales estudiantes independientes de lengua inglesa, sobre las prácticas experimentadas en clase de inglés como lengua extranjera.

Esta investigación integró técnicas e instrumentos de los modelos cuantitativo y cualitativo empleando como principal herramienta de recolección de datos, un cuestionario; las preguntas se basaban en la frecuencia con la que los participantes hacían cinco actividades específicas: juego de roles, estudio de la gramática a través del estudio de reglas y práctica de estructuras, realización de diferentes tareas en grupos pequeños, memorización, recitación, escritura y presentación de mini dramas de su propia creación. Los participantes escogieron con referencia a todas sus clases de inglés entre las opciones nunca, a veces, con frecuencia, y casi siempre.

El cuestionario tenía además un espacio para que los participantes escribieran otras actividades que hacían en sus clases. Luego se les preguntaba sobre las prácticas pedagógicas en sus clases de inglés: "¿Cuáles de estos parecen ser buenas actividades?" y "¿Cuáles te parecen malas maneras de estudiar un idioma?".

Las respuestas del cuestionario contenía datos de carácter cualitativos y cuantitativos; los resultados registrados por esta investigación permitieron establecer que la actividad mencionada como la más frecuente y beneficiosa, (entre 5 sugeridas), es la de estudiar y practicar la gramática (la gran mayoría de los participantes enfatizaban la necesidad de la gramática como fondo de actividades mayormente comunicativas) la actividad clasificada como la segunda más frecuente, fue el trabajo en grupos pequeños.

A la pregunta abierta sobre qué otras actividades habían hecho los participantes en sus clases de inglés, surgieron nueve categorías, entre las que figuran: escuchar, cantar, traducir, aprender y crear. Paradójicamente, después de aparecer tantas veces entre las actividades adicionales hechas en clase, trabajar con canciones no fue mencionado explícitamente entre las actividades especialmente buenas o malas de estudio.

Las otras actividades mencionadas fueron: leer, hacer actividades de comprensión auditiva, conversar, traducir, escribir, ver videos o películas, hacer presentaciones en clase y usar computadores (46% de los encuestados indicó que había usado un CD-ROM, algún programa de computador o algún sitio web para estudiar inglés). La utilización de los programas informáticos sirvió (como práctica auxiliar), para ayudar con la memorización, la cual resultó poco atractiva para los estudiantes. Uno de los aportes más sinificativos que brindó este estudio al presente trabajo fue la encuesta, la cual sirvió como modelo a implementar en la recolección de datos.

Por otro lado, en México también se adelantan programas de promoción e implementación del bilingüismo en colegios del sector oficial. En un estudio de carácter experimental denominado “Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias” llevado a cabo en 2010 por Reyes Cruz, Murrieta Loyo, y Hernández Méndez. Se dieron a conocer las tendencias en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto mexicano, la política lingüística del país Azteca respecto de la enseñanza de las lenguas extranjeras, los resultados que los estados fundadores han tenido al integrar el inglés en la escuela primaria y las implicaciones de esta integración.

Esta investigación se hizo mediante un análisis documental, en el cual se utilizaron varias técnicas de recolección de datos, entre las cuales se encuentran fuentes como las páginas de Internet de organismos oficiales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO; la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, y el Portal de la Unión Europea) donde se consultaron documentos sobre políticas lingüísticas. Asimismo, se inspeccionó la página web de la Secretaría de Educación Pública, SEP. (Reyes Cruz, Murrieta Loyo y Hernández Méndez, 2010).

Los resultados de la investigación mostraron que se están haciendo esfuerzos para articular la enseñanza del inglés a escala nacional. De acuerdo a las autoras, no se observa que exista una política y planificación lingüística como tal en México, a pesar de seguir parcialmente los preceptos internacionales en la enseñanza de lenguas percibiéndolas como un elemento que contribuye a la formación integral de los estudiantes que les proporciona ventajas competitivas. Sin embargo, según las autoras de este estudio, no sucede lo mismo en cuanto al plurilingüismo, dado que se ha decidido enseñar únicamente inglés y se deja de lado las lenguas indígenas. Por supuesto, esto tiene su origen en cuestiones de orden económico y político.

Se encontró también, que los docentes de inglés, tienen un dominio mínimo de este idioma, el cual no es suficiente para cubrir la enseñanza desde preescolar hasta octavo de secundaria. Sumado a esto, existen personas de habla indígena que requieren aprender o perfeccionar el español como segunda lengua y no parece haber esfuerzos nacionales a este respecto. Por consiguiente, México se encuentra ante una situación lingüística compleja, ya que

existen 62 lenguas indígenas, una importante cantidad de dialectos, una lengua nacional de facto y el propósito de enseñar inglés como lengua extranjera desde primaria.

A través de esta investigación se hicieron las siguientes sugerencias: inicialmente, se hace necesario un mayor apoyo para intercambios nacionales e internacionales que permitan que los maestros incrementen el conocimiento del idioma y la cultura así como las diversas metodologías de enseñanza. Así mismo, se alude a la necesidad de preservar las lenguas nacionales e indígenas y así promover el plurilingüismo, es decir, se debe hablar por lo menos una lengua indígena, una nacional y una de comunicación internacional. Se hace énfasis en la necesidad de realizar una reforma en la educación básica. Por consiguiente, se propone diseñar un currículo que articule la enseñanza del inglés desde preescolar hasta secundaria. Se espera pues, que se elabore un documento de política y planificación lingüística que sirva de referencia a todo el País. (Reyes Cruz, Murrieta Loyo y Hernández Méndez, 2010). Considero que el principal aporte que esta investigación me brindó, fue una perspectiva más amplia sobre los aspectos relacionados a la política lingüística de México, para contrastarlos con la política lingüística de nuestro país y así hacer un análisis más preciso de documentos tales como: Marco Común Europeo, Estándares Básicos. Leyes y decretos.

Otro estudio más relacionado con la presente investigación, se adelanta en el estado de Hidalgo (México). El estudio tiene como objetivo principal, identificar y analizar los principales problemas relacionados con la enseñanza del inglés en las escuelas públicas de tiempo completo en México, a saber: el currículo, prácticas docentes, recursos, formación y desarrollo profesional de docentes, y políticas lingüísticas nacionales y estatales y con base en los hallazgos, exponer

recomendaciones y propuestas que contribuirán a optimizar la calidad educativa y de las prácticas pedagógicas en la enseñanza del inglés; como el fortalecimiento de los programas de inglés estatales; y el mejoramiento de la cobertura, calidad e igualdad de los servicios educativos proporcionados por los estados. (Dzul et al 2010)

“La enseñanza del inglés en las escuelas de tiempo completo en Hidalgo” Es un estudio que se inició en octubre de 2008 y aun continua; es un proyecto piloto que se desprende de una investigación interuniversitaria más amplia que se está desarrollando a nivel nacional llamada: “proyecto de investigación sobre la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas de México” y que llevaba a cabo la RILE (Red de Investigadores de Lenguas Extranjeras), se espera que este proyecto finalice en el 2014.

Cabe resaltar que la diferencia más relevante entre una escuela primaria general ordinaria y una escuela primaria general de tiempo completo estriba en la ampliación de la jornada laboral, que normalmente es de 8 a 13 horas y se extiende de 8 a 16 horas, con una hora de almuerzo que la misma institución brinda a los alumnos; así mismo, se implementan las denominadas áreas complementarias, entre ellas la asignatura de inglés, con el fin de brindar un apoyo importante a un sector de la sociedad.

Este estudio reúne a profesores investigadores de diversas universidades de México entre ellas Marisela Dzul E, Rosa M. Funderburk e Hilda Hidalgo A. La investigación emplea como fundamento metodológico el enfoque cualitativo, el cual se basa en un análisis de caso, utilizando

como principal herramienta de recolección de datos la entrevista semiestructurada al director del programa de escuelas de tiempo completo, la directora de la escuela ya la profesora encargada de impartir la materia de inglés en una escuela primaria de tiempo completo.

Luego del respectivo análisis, la investigación arrojó las siguientes conclusiones: En el estado de Hidalgo el desarrollo de las competencias lingüísticas en inglés son insuficientes para hacer frente a los retos del mundo actual. Los esfuerzos de los departamentos no logran resolver las carencias de recursos y estructuras que la implementación de cualquier programa exige. Las investigadoras manifestaron además, que la enseñanza del inglés en las escuelas públicas del estado de Hidalgo reveló la ausencia de un currículo que respaldara las acciones dirigidas a la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. Dzúl y ál (2010 p.169)

A partir de estas conclusiones, las autoras del estudio realizaron las siguientes recomendaciones:

La necesidad urgente de integrar un proyecto que atienda las demandas que el aprendizaje efectivo que cualquier materia requiere. Cabe resaltar sin embargo, que los esfuerzos que la entidad pudiera iniciar, deberán remediar el estatus actual en México toda vez que a nivel nacional no existe aún dentro del programa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) 2009, un espacio dedicado al inglés como tal. Ibídem. Este proyecto contribuyó no sólo a orientar el presente trabajo, sino también a motivar el deseo de realizar futuros estudios concernientes a la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera especialmente en colegios públicos.

Los anteriores antecedentes, tanto nacionales como internacionales, fueron seleccionados por tener elementos comunes con el presente trabajo, elementos que constituyeron una base de referencia para la construcción de nuestro perfil, no obstante a diferencia de este estudio, las investigaciones internacionales se realizan con niños de primaria, pero contaron con un gran número de variables que permitieron hacer una labor de selección de criterios acordes a los objetivos planteados en el presente estudio. A su vez, sugirieron el uso de instrumentos como las encuestas y entrevistas para la recolección de datos, orientando mi quehacer investigativo.

5. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Teniendo en cuenta que el propósito de este estudio es analizar la implementación del Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, en dos instituciones oficiales de la ciudad de Cali, fue preciso revisar conceptos relacionados con la enseñanza del inglés tales como los métodos y enfoques que facilitan el aprendizaje de una lengua, además de los conceptos de bilingüismo, adquisición vs aprendizaje.

De igual manera, se realizaron diversas consultas bibliográficas referentes a la motivación y actitudes de los estudiantes y, por supuesto, se analizaron los documentos reglamentarios de Ley relacionados con políticas educativas en los que se abordan aspectos curriculares como referente para el análisis del PEI y los planes y proyectos de las instituciones educativas, con el fin de establecer como son concebidos y adoptados dichos conceptos en las mismas.

5.1 Enseñanza del inglés:

La enseñanza es un proceso conjunto de interacción entre el estudiante y un medio facilitador de conocimiento; a su vez la interacción y la comunicación constituyen funciones claves de la lengua como lo exponen Richards y Rodgers (1998). La lengua pues, ha de concebirse como un instrumento que posibilita la interacción y la comunicación; es decir, si no se estimula la interacción en el aula, difícilmente se desarrolla el proceso de aprendizaje lingüístico, como lo afirman Williams y Burden (1997, p. 43.)

El Interaccionismo Social hace énfasis en la naturaleza dinámica de la interacción entre profesores, estudiantes y la tarea, y proporciona una visión del aprendizaje como el resultado de las interacciones con los demás ... puesto que el aprendizaje no se produce de forma aislada, también reconocemos la importancia del entorno educativo o contexto dentro del cual el aprendizaje tiene lugar.¹

A propósito de los términos comunicación e interacción, se puede decir que:

La interacción en una clase puede describirse como el resultado del contacto entre los estilos interactivos del profesor y de los alumnos, las exigencias que surgen sobre la marcha en el proceso y los agrupamientos que se hayan constituido para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Richards y Lockhart (1998, p. 142)

Por otro lado, se puede afirmar que la enseñanza de las lenguas ha ido evolucionando a medida que se desarrollaba la lingüística en Occidente. Por ello, para comprender las distintas

¹*Social interactionism emphasises the dynamic nature of the interplay between teachers, learners and task, and provides a view of learning as arising from interactions with others...Since the learning never takes place in isolation, we also recognise the importance of learning environment or context within which the learning takes place.*

metodologías, es necesario revisar el paradigma lingüístico en que éstas surgieron. A continuación se abordarán los enfoques derivados de los paradigmas estructuralistas, generativista e interaccionista con el fin de establecerse en las instituciones indagadas se utilizan métodos provenientes de estos paradigmas.

5.1.1 Enfoques para la enseñanza-Aprendizaje de una lengua extranjera

En los años 1950 y 1960, las teorías sobre la adquisición de la lengua materna se fundamentaban en el Conductismo (*Behaviorism*) corriente de la psicología fundada por J. Watson, seguida por Pávlov y Skinner (Principal representante del conductismo en Estados Unidos).

Richard y Rogers, (1986) afirman que esta teoría enfoca el aprendizaje de lengua extranjera en la fijación de conocimientos y destrezas a través de conductas observables, donde el estudiante tiene un rol pasivo.

El conductismo consideraba además, que la adquisición lingüística se debía a una cuestión de imitación por parte de los niños y de refuerzo negativo o positivo por parte de los padres. Estas mismas ideas se aplican al aprendizaje de lenguas extranjeras, siendo el paradigma imperante el Estructuralismo, del cual se desprenden algunos enfoques para la enseñanza de lenguas, (también llamados metodologías por algunos autores). Alcatraz (1990 en Silva 2006).

A propósito del término “metodología”, en palabras de Pilar Núñez esta “constituye el conjunto de criterios y decisiones que organiza la acción didáctica en el aula —papel que juegan los alumnos y profesores, uso de medios y recursos, número y tipo de actividades, organización

de tiempos y espacios, agrupamientos, etc. — y que definen el estilo educativo del docente”.
(Nuñez 2002, en Silva 2006 p. 114,115)

Actualmente, en la enseñanza de las lenguas extranjeras se combinan las metodologías inductiva y deductiva. De acuerdo a Monroig y Pérez (1992, en Silva 2006) en los primeros niveles es más efectiva una metodología inductiva, ya que los niños no poseen un dominio de la terminología gramatical, por tanto es más fácil que aprendan la lengua por imitación (igual que ocurre en la adquisición de la lengua materna) y no a través de explicaciones gramaticales. Mientras que en el caso de adultos, una metodología deductiva es conveniente, entre otras razones porque los propios estudiantes quieren aprender las reglas gramaticales de la nueva lengua, para así poder compararlas con las de la lengua materna y establecer posibles diferencias o asimilaciones.

De acuerdo con Ellis(2005) existen tres enfoques generales para el aprendizaje de una lengua extranjera, estos son: el **enfoque oral-situacional** (basado en la teoría conductista), el enfoque **nocional funcional** y el **enfoque por tareas**. Según este autor, estos tres enfoques constituyen las corrientes principales y reflejan la práctica pedagógica actual en la enseñanza de lenguas.

Por otro lado, Cárdenas y otros (2011, citado por Biancha y Polo, 2011) afirman que entre los enfoques más conocidos, se encuentran el enfoque **conductista** que busca el aprendizaje a través de experiencias, el enfoque **humanista** que explica la importancia de considerar los aspectos personales, afectivos y de interacción entre los aprendices para fomentar su propio desarrollo académico; el enfoque **cognitivo** que pretende explicar el aprendizaje desde el

procesamiento de la información y por último el enfoque **constructivista** que busca explicar el aprendizaje a través de la construcción activa del conocimiento y el enfoque **interaccionista**, que atribuye el desarrollo de competencias lingüísticas a la interacción (comunicación) entre los integrantes del proceso de aprendizaje.

En este apartado, se presenta una breve visión de los enfoques más utilizados por los docentes de las instituciones indagadas (según sus PEI) y las diferentes metodologías que se desprenden de estos.

5.1.2 Métodos en la enseñanza de una Lengua Extranjera.

Hasta el siglo XX, el método empleado para la enseñanza de las lenguas era el método denominado **Gramática-Traducción**. Según Brown (2000) este método es derivado del método clásico el cual se fundamentaba en la memorización de reglas gramaticales, listas de vocabulario, traducción y copia de oraciones desde textos literarios clásicos. De acuerdo a Brown, este método sigue siendo muy popular gracias a que requiere pocas habilidades especializadas de parte de los profesores.

Algunas de las características de este método, citadas por Practor y Celce Murcia (1979, en Brown 2000) son:

- Las clases son enseñadas en la lengua materna con poco uso de lengua meta.
- El vocabulario es enseñado en forma de listas.
- La gramática es enseñada en elaboradas y largas explicaciones
- Se da poca importancia a la pronunciación

En segundo lugar, el **Método Directo** surgió en los Estados Unidos con Gouin, Saveur y Berlitz (luego de ser aprobado en Francia y Alemania). Este método se basa en la interacción oral activa en lengua meta, el análisis gramatical (inductivo), la enseñanza de vocabulario. De igual modo, Richards y Rogers (1986) expresan que la lengua extranjera se debe aprender como la lengua materna. Ellos resumen las características del método directo como sigue:

- Se debe enseñar en segunda lengua
- Se debe enseñar solo el vocabulario y las frases del habla coloquial.
- La clase debe basarse en la interacción de preguntas y respuestas entre el profesor y el estudiante.
- La gramática debe ser enseñada en forma inductiva.
- El vocabulario concreto debe enseñarse por medio de demostraciones de objetos o dibujos, el vocabulario abstracto, por medio de asociación de ideas
- Se deben enfatizar la pronunciación y la gramática correcta.

A pesar de ser un método activo, según afirma Silva “las interacciones entre profesorado y alumnado resultan bastante artificiales y fuera de contexto, careciendo de carácter comunicativo” (Silva 2006, p.53). Además no se ha demostrado plenamente que aprender una segunda lengua sea igual que aprender la lengua materna.

En Norteamérica en el año 1940, surge el **Método Audio-oral**, que tuvo su origen en la corriente lingüística del estructuralismo de los años 30 y en el conductismo como base psicológica. Este método establece un orden determinado para el desarrollo de las habilidades: escucha,

habla, lectura y escritura. El habla es la habilidad primordial y se hace énfasis en la pronunciación correcta y en la práctica de frases necesarias en diversas situaciones de comunicación; entre las principales características se destacan:

- Se enseña a escuchar y a hablar antes que a leer y escribir, puesto que estas son las destrezas lingüísticas más básicas.
- El lenguaje es visto como un conjunto de hábitos, por tanto, se aprende mediante la repetición.
- Las estructuras básicas de una lengua deben aprenderse de memoria.
- La forma prima sobre el contenido; de ahí la importancia de la pronunciación y la gramática.
- Se debe evitar el uso de la lengua materna, ya que esta interfiere con el aprendizaje de la segunda lengua.

Otra de las características de este método, era que los errores no tenían cabida, por lo tanto existía un gran control sobre el vocabulario y los contenidos lingüísticos, así como en la producción del estudiante; los programas eran de tipo lineal, dirigidos al logro de conductas observables; se trabajaba lo que representaba dificultad para el aprendizaje del inglés, por medio de la repetición de estructuras que conllevaban al uso correcto de la lengua.

Los más grandes aportes del método “Audio oral” a la didáctica de las lenguas, fueron el uso de los laboratorios de idiomas, la adquisición de una pronunciación casi nativa en los aprendices, la adquisición de estructuras gramaticales sólidas, desarrolladas mediante los ejercicios de repetición, sustitución y transformación llamados *drills*.

Por su parte, el Enfoque nocional/funcional, proviene del paradigma interaccionista. Chomsky (1957) hace énfasis en los aspectos creativos del lenguaje, en el concepto de competencia lingüística, en la cual el estudiante no debe repetir frases, sino más bien, se debe ser capaz de formar varias frases posibles en una lengua. Ellis (2005), manifiesta que el enfoque nocional-funcional se apoya en teorías que subrayan aspectos sociales y funcionales de la competencia comunicativa de Hymes (1971) y los modelos funcional de Halliday (1973).

En 1976, David Wílkins publica "Notional Syllabuses"; la planificación nociofuncional propuesta por Wilkins estaba centrada en el estudiante y enfatizaba la manifestación de las ideas a través de funciones comunicativas que determinaban la progresión del curso. Tales como:

- 1) Dar y pedir información (identificar, informar, preguntar, etc.)
- 2) Expresar y averiguar sobre actitudes intelectuales (acuerdo, desacuerdo, denegar, aceptar, etc.)
- 3) Expresar y averiguar sobre actitudes emocionales (satisfacción, disgusto, interés, desinterés, etc.)
- 4) Expresar y averiguar sobre actitudes morales (excusarse, aprobar, rechazar, etc.)
- 5) Persuadir (sugerir, invitar, avisar, etc.)
- 6) Fórmulas de relación social (saludos, presentaciones, despedidas, etc.).

Threshold level (1990).

También tiene en cuenta nociones como tiempo, cantidad, frecuencia y espacio, entre otras, necesarias para llevar a cabo la comunicación.

Por consiguiente, es desde la pragmática y el enfoque interaccionista, como se desarrolla el enfoque Comunicativo. Este parte de la base del racionalismo ya que acepta el carácter innato y creativo de la mente humana y los procesos mentales analíticos en el aprendizaje de LE, pero

tiene un fuerte arraigo interaccionista porque su postulado básico es que el lenguaje es comunicación y aprender una lengua es aprender a comunicarse.

El enfoque comunicativo, se originó en Gran Bretaña a comienzos de 1960. Según Richards y Rogers (1986), varios lingüistas británicos reconocidos por su producción teórica en el área, como Widdowson, Candlin, Brumfit, Johnson, entre otros, basados en trabajos de lingüistas funcionales como Firth y Halliday, en el trabajo americano sociolingüístico de Dell Hymes, John Gumperz y William Labov y en filosofía con John Austin y John Searle, contribuyeron para las bases teóricas del enfoque comunicativo. Firth y Halliday, se dieron a la tarea de estudiar la lengua desde un punto de vista comunicativo. Por su parte, los sociolingüistas Hymes, Gumperz y Labov hicieron aportes a las concepciones de competencia comunicativa y al estudio del lenguaje en su contexto social.

Partiendo de la perspectiva de que el lenguaje es concebido como un medio de interacción por ser un sistema de nociones, funciones y estructuras gramaticales necesarias para construir y expresar significados en un medio social, Bastidas (1993 citado por Hernández y Faustino 2006), el concepto de competencia comunicativa cobra gran importancia.

En este sentido, Canale y Swain (1980, p.34), afirman que:

La competencia comunicativa se refiere tanto a los conocimientos y habilidades en el uso de este conocimiento cuando se interactúa en comunicaciones reales. Conocimiento se refiere a lo que se

sabe sobre el lenguaje y otros aspectos de su uso en la comunicación; la habilidad se refiere a lo bien que se puede llevar a cabo este conocimiento en la comunicación real.²

Estos autores proponen además una estructura teórica, primero de tres y después de cuatro componentes que la describen como: la competencia gramatical (lingüística), la competencia socio-lingüística, la competencia discursiva y la competencia pragmática

Canal y Swain proponen un quinto componente, la competencia sociocultural, la cual reconoce la importancia del contexto al incluir reglas de uso sociocultural en el componente socio-lingüístico.

Competencia sociolingüística se compone de dos conjuntos de reglas: socioculturales de uso y reglas del discurso. Las normas socioculturales de uso especifican las formas en que los sonidos se producen y se entienden adecuadamente (...) las reglas del discurso son las combinaciones de expresiones y funciones comunicativas en un contexto dado.³ (Canal and Swain 1980 p.30)

Los postulados del enfoque comunicativo se resumen brevemente a continuación
Delmastro(2007, p.27)

²*Communicative competence refers to both knowledge and skill in using this knowledge when interacting in actual communication. knowledge refers to what one knows about the language and about other aspects of communicative language use ; skill refers to how well one can perform this knowledge in actual communication.*

³*Sociolinguistic competence is made up of two sets of rules: sociocultural of use and rules of discourse.*

Sociocultural rules of use will specify the ways in which utterances are produced and understood appropriately ...the rules of discourse are the combination of utterances and communicative functions in a given context. Canal y Swain (p.30)

- El lenguaje es comunicación y aprender una LE es aprender a comunicarse en dicha lengua.
- El objeto del aprendizaje de LE es el desarrollo de la competencia comunicativa, que incluye tanto la competencia lingüística (reglas formales de uso) como la competencia sociolingüística y discursiva (uso de las formas apropiadas según el contexto y la situación).
- El aprendizaje de LE se centra en las necesidades comunicativas del estudiante enfatizando el proceso y las estrategias de aprendizaje.
- El lenguaje es analizado y presentado en términos de funciones comunicativas (propósitos), nociones (categorías y conceptos) y realizaciones lingüísticas (elementos lexicales, morfológicos y sintácticos necesarios para la comunicación).
- La gramática tiene un papel de soporte: es un medio, no un fin en sí misma.
- Los programas no se basan en una secuencia gramatical o lineal, son cíclicos y analíticos, permitiendo una gran heterogeneidad de contenidos, vocabulario y funciones comunicativas.
- Se enfatiza el uso de material auténtico, el significado, las situaciones reales de uso y se promueve el trabajo en parejas o grupos, la comunicación y el intercambio de información.

En este enfoque se concede mayor iniciativa al alumno que en otros métodos, mientras que el profesor ha de facilitar el proceso de aprendizaje, habiendo una mayor interacción entre ambos.

Por otro lado, en los años 1970 y 1980, además de la relevancia de la comunicación, se empieza a demostrar la importancia del componente afectivo en el aprendizaje de las lenguas. Esta preocupación por la afectividad dio lugar a nuevos métodos calificados como Enfoques Humanistas. Este enfoque se deriva de la psicología humanista desarrollada por Abraham Maslow (1908-1970) y Carl Rogers (1902-1987), la cual pretende crear un ambiente placentero y propicio que promueva la producción oral del estudiante, como lo señala Stevick (1980, pp.11,12)

“La educación humanista. . . tiene en cuenta que el aprendizaje se ve afectado por cómo los estudiantes se sienten sobre sí mismos.

Se refiere a la educación de la persona en sus dimensiones intelectuales y emocionales”⁴

Dado que el objetivo de este trabajo no es la erudición en materia de métodos, solo se mencionaron los métodos más reconocidos que provienen de este enfoque.

En primer lugar se encuentra el método **Aprendizaje Social de la Lengua** o aprendizaje comunitario (*Community Language Learning* o *CLL*); el precursor de este método fue Charles Curran (1972). Se basó en las ideas sobre educación y psicología de Carl Rogers, en las cuales los estudiantes son vistos no como clase, sino como un grupo necesitados de terapia y consejo. El punto de partida de este método, es el análisis de las experiencias emocionales de las personas que están aprendiendo una lengua, por lo que lo importante no es el contenido lingüístico sino el apoyo a los estudiantes; de ahí que sea fundamental un ambiente relajado y de compañerismo, tratando de evitar sentimientos negativos como la rivalidad, el miedo o la ansiedad; la clase se basa fundamentalmente en la traducción (por parte del profesor, con repetición del estudiante) de las experiencias y sentimientos que los estudiantes quisieran comunicar o aquello que quieran aprender a expresar.

Según Curran, con este método se espera que el estudiante llegue a ser un miembro de la comunidad de hablantes y aprenda de forma interactiva con sus miembros; tiene además el

⁴*Humanistic education . . . takes into consideration that learning is affected by how students feel about themselves’.*

It ‘is concerned with educating the whole person, the intellectual and the emotional dimensions’.

compromiso de estar involucrado en cada fase de su aprendizaje, no sólo para realizar tareas cognitivas, sino también para resolver conflictos afectivos.

De acuerdo a Brown (2000) Algunos de los inconvenientes encontrados en este método son: que el consejero “counselor- teacher” puede volverse no directivo y los estudiantes a menudo necesitan dirección, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje de LE; otro de los inconvenientes es la confianza en el método inductivo de aprendizaje, pues según este autor, es en la segunda o tercera etapa del aprendizaje, cuando la inducción es una estrategia realmente exitosa.

Por su parte, James Asher (1977), propone **Respuesta física total (*Total Physical Response o TPR*)**. Asher sostiene que la enseñanza de una segunda lengua debe desarrollar primero la comprensión auditiva antes de cualquier participación oral por parte de los estudiantes (sin forzarlos a hablar antes de que estén listos) siendo su regla principal seguir las normas del profesor con el cuerpo por ejemplo, si el profesor dice: “*stand up*”, los alumnos deberán levantarse. Según Silva (2006, p. 58) “está comprobado que los movimientos físicos facilitan la comprensión y asimilación de la información”. Además, en este método los errores cometidos por los estudiantes se aceptan como algo natural, es decir, como parte más del proceso de aprendizaje; la actitud positiva del docente ante estos errores es fundamental para que los alumnos continúen su aprendizaje con motivación y reduciendo al máximo la ansiedad que produce hablar en lengua extranjera.

Otros autores que han desarrollado sus teorías del aprendizaje del inglés dentro del concepto humanista son:

Krashen y Terrell (1983,1997 en Brown 2000),desarrollaron**El Enfoque Natural**,el cual se basa en la teoría de adquisición y los requisitos para optimizar la entrada lingüística o *input*.Este método apunta a desarrollar habilidades básicas de comunicación tales como:conversaciones, compras,programas radiales etc. Es decir, se basa en situaciones comunicativas significativas. De acuerdo a Nunan (1989) la esencia del lenguaje es el significado, el vocabulario y no la gramática.

Hay quienes afirmaban que este método se trata de una modernización del “Método Directo”,que defendía que la lengua extranjera se puede aprender de la misma forma que se adquiere la lengua materna. Por tanto, es importante la interacción, pero también se da por supuesto la existencia de una capacidad lingüística innata en el ser humano. Su principal objetivo es proporcionar material comprensible con contenidos de interés para los alumnos, por lo que la gramática no es el eje central, ya que de lo que se trata es de practicar la comunicación que antecede a la producción (Silva2006).

El enfoque natural se caracteriza por tres etapas:

- La primera etapa de preproducción donde se desarrolla en las habilidades de escucha.
- La segunda etapa de producción es marcada por los errores que los estudiantes enfrentan con el lenguaje.
- La tercera etapa es la producción en la cual se trabaja en pequeños grupos involucrándolos en diálogos abiertos y juegos de roles.

Los aspectos más controvertidos de este método son el periodo silencioso(retraso en la producción oral) y énfasis en el input comprensible.

Otro método que ha sido debatido ampliamente es la **sugestopedia**, también conocido como “Superaprendizaje”, que tuvo sus orígenes en los años 60s. El psicoterapeuta búlgaro Georgi Lozanov (1978) fue el creador de este método cuyo principal objetivo es lograr un aprendizaje exento de tensiones y normas inhibitorias. Según Lozanov en Brown (2000), la gente es capaz de aprender más de lo que ellos imaginan, pues el cerebro puede procesar gran cantidad de información en las condiciones adecuadas de aprendizaje. Por tanto, Lozanov y sus seguidores experimentaron con la presentación de un ambiente amable y lúdico, actitud comprensiva del profesor, el empleo de los diferentes tonos de voz, el humor, la sorpresa, los juegos, la música, etc. El método fue criticado especialmente por el papel que la memorización juega, pues según Scovel (1979, citado por Brown, 2000) en la sugestopedia hay un intento por enseñar técnicas de memorización y una total exclusión del entendimiento de la solución de problemas en forma creativa.

Los enfoques humanistas e interaccionistas han dado origen a orientaciones metodológicas tales como el aprendizaje cooperativo, y el aprendizaje basado en tareas entre otros. De acuerdo a Olsen y Kagan, (1992, citado por Richards y Rogers, 2001) el aprendizaje cooperativo es la organización de actividades de aprendizaje desarrolladas en grupo; depende de los intercambios de información entre los estudiantes y busca, principalmente desarrollar responsabilidad frente a su propio aprendizaje y el aprendizaje del grupo.

Fathman y Kessler (1993, citado por Trujillo, 2002) definen el aprendizaje cooperativo como el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y además puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo.

Fathman y Kessler (op.cit) consideran:

El aprendizaje cooperativo puede ser una forma de manejo de la clase muy efectiva para contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir un mayor conocimiento de los conceptos, mejorar la capacidad de resolución de problemas y perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas. En actividades en pequeños grupos, se promueve la atmósfera positiva necesaria para una interacción en el aula satisfactoria....Por último, dado que el lenguaje es interactivo en sí mismo, aprender una lengua en un entorno cooperativo permite a los estudiantes integrar lenguaje y contenidos si se dan las condiciones adecuadas. Es decir, el aprendizaje cooperativo sirve para desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas pero también para mejorar las competencias sociales y cognitivas.

Trujillo (2002, p.6)

El aprendizaje cooperativo pues, va de la mano con el enfoque por tareas, el cual es, en la actualidad, el eje de la enseñanza de lenguas en Europa y gran parte del mundo.

Nunan(1989) considera la tarea (Task) un elemento central en la elaboración de programas; este autor considera que la tarea es “...una unidad de trabajo en el aula que involucra a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se concentra prioritariamente en el significado más que en la forma”.(íbidem,p.10)

Por su parte el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) expresa:

La comunicación y el aprendizaje de una lengua, suponen la realización de tareas que no solo son de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran la competencia comunicativa del individuo, sino que necesitan, mediante la comprensión, expresión interacción o mediación de textos orales o escritos.(MCER 2002, p.15)

Este enfoque nace en los años 80 como una propuesta innovadora en el diseño de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras y se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula. El concepto de aprendizaje que subyace en este enfoque es que los estudiantes aprenderán mejor una lengua si participan en actividades que requieren una interacción auténtica, es decir, que exigen utilizar la lengua de forma parecida a como se usa naturalmente fuera del aula.(Bachman, 1990citado por Ellis 2005)

A continuación se exponen algunas características de las tareas basadas en los postulados de Ellis(2005p.11)

Las tareas pueden conllevar audiciones, expresión oral, lecturas, producción escrita, o cualquier combinación de esas destrezas...en los materiales basados en tareas, son muy comunes dos tipos de ellas : las organizadas en torno a vacíos de información (information-gaps del tipo “escucha y dibujo) y las de vacíos de opinión (por ejemplo debates con asunción de un determinado rol).

Puesto que en el PEI de la institución (SR) se hace referencia explícita al constructivismo como fundamento de su pedagogía, se hizo necesario hacer una pequeña referencia a esta teoría de aprendizaje y a su relación con el eclecticismo con el fin de comprender la dirección en la que avanza la enseñanza del inglés en dicha institución. Así mismo, en el PEI de la institución Educativa (IERI) se menciona como pilar fundamental de su pedagogía, los postulados de la pedagogía dialogante, propuesta por Julián De Zubiría Samper.

En primer lugar, surge la teoría constructivista la cual se basa en los aportes de Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel, los cuales consideran el aprendizaje como un proceso complejo de construcción basado en el conocimiento previo del estudiante.

Piaget (1992 en Delmastro y Salazar 2007), pionero del constructivismo, afirma que el desarrollo se produce articulado según los factores de maduración, experiencia, transmisión y equilibrio, dentro de un proceso en el que a la maduración biológica, le sigue la experiencia inmediata del individuo que encontrándose vinculado a un contexto socio-cultural incorpora el nuevo conocimiento con base a unos supuestos previos (Transmisión social); el verdadero aprendizaje ocurre cuando el individuo logra transformar y diversificar los estímulos iniciales, equilibrándose así internamente, con cada alteración cognoscitiva. En este orden de ideas, el enfoque constructivista busca explicar el aprendizaje a través de la construcción activa del conocimiento (Cárdenas y otros, 2011).

Por su parte, Williams y Burden (1997) sostienen que la construcción del conocimiento tiene lugar dentro de un marco interaccionista; es decir, el aprendizaje surge a partir del desarrollo de la interacción social. Por su parte, Vygotsky creía que la interacción social y la actividad cultural modelan el desarrollo y aprendizaje individual.

El Eclecticismo y Constructivismo

De acuerdo a Delmastro y Salazar(2007),**el eclecticismo** contribuye al logro de un balance entre el desarrollo de la competencia lingüística, que abarca el conocimiento de elementos formales de la lengua, la competencia comunicativa, que hace posible su uso adecuado en diferentes contextos y situaciones, y los procesos cognitivos y estratégicos que intervienen en el aprendizaje de la LE. Este enfoque, sin embargo, debe estar sólidamente fundamentado en el conocimiento de los diferentes métodos existentes para la enseñanza de lengua extranjera.

Por consiguiente, tomando en consideración la visión actual que brinda el constructivismo pedagógico al aprendizaje de una LE, se plantea como alternativa, adoptar una postura ecléctica, concebida como: “la disposición a aceptar e incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje de LE, de manera coherente y planificada, metodologías, procedimientos y estrategias derivadas de distintos enfoques, con el fin último de atender de forma más eficiente las necesidades individuales y colectivas que puedan surgir en un momento dado. (Delmastro y Salazar, 2007, p.34)

.Por otra parte, De Zubiría (2006) en su libro “Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía Dialogante” manifiesta que esta pedagogía considera el papel activo del estudiante y la mediación como condiciones necesarias para el desarrollo del educando. Dado que la inteligencia no es una propiedad individual, sino que es un proceso relacional entre el individuo y los otros individuos que construyen y organizan juntos sus acciones sobre el medio físico social (Mugny y Doise, 1983 en PEI IERI p.83).

La mediación del maestro constituye un factor importante, ya que su función radica en guiar al educando hasta la zona de desarrollo próximo; por lo tanto, en la institución, según su PEI se prioriza la lectura como un proceso interactivo, se privilegian las mesas redondas, los seminarios, las investigaciones mediadas, el trabajo meta cognitivo y el pensamiento reflexivo; al mismo tiempo que se utilizan estrategias para que la vivencia de los valores y el desarrollo de un verdadero proyecto de vida sean una realidad en cada uno de los integrantes de la Comunidad Educativa.

Finalmente, De Zubiría (2006, p.8) afirma: “la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje sino en el desarrollo”; lo cual tiene implicaciones en los componentes del currículo. La primera de estas implicaciones está relacionada con los propósitos de formación,

ya que surge la necesidad de reconocer al sujeto como un ser que piensa, ama y actúa; es decir, que tiene tres dimensiones: la primera está ligada con el pensamiento (cognitiva), la segunda con el afecto y los sentimientos en relación con lo personal y lo social (valorativa) y la tercera con la praxis y la acción (praxiológica); en consecuencia, la intencionalidad de la escuela y los maestros debe estar encaminada a desarrollar cada una de estas dimensiones, lo cual supone desarrollar competencias: cognitivas, socioafectivas y prácticas; como lo afirma la misión de la institución. (PEI de la IERI, p. 83)

En el desarrollo de contextos educativos encontramos diferentes tipos de enseñanza que se desprenden de los diversos enfoques; entre ellas encontramos el Aprendizaje/ y enseñanza centrados en el profesor, el Aprendizaje y enseñanza centrados en el estudiante y el Aprendizaje centrado en los procesos. (Biancha y Polo, 2011, p. 41)

A continuación se dará una breve explicación de algunos de estos tipos de enseñanza, con el fin de mostrar lo que se encontró en las observaciones y de esta manera analizar su influencia en la viabilidad del programa de fortalecimiento en la enseñanza de lengua extranjera en las instituciones indagadas.

El ambiente de aprendizaje centrado en el docente se caracteriza por la enseñanza de contenidos fragmentados es decir, fuera de un contexto real. El docente es considerado como experto, En este ámbito los saberes son más importantes que otras posibilidades, se le enseña a los estudiantes a mantenerse quietos, a aprender del maestro y actuar sin razonar ni cuestionar. Huba y Freed (2000, citado por Biancha y Polo, 2011)

De acuerdo a Tudor (1996a y 1996b:3-23 citado por Roldan s.f) el concepto de aprendizaje centrado en el estudiante se ha ido forjando durante los últimos 30 años gracias a cinco corrientes que han ido cimentando su fundamentación teórica: el enfoque comunicativo, la corriente humanista en la enseñanza, la investigación en el ámbito de las destrezas, el aprendizaje autónomo y el diseño curricular basado en el educando.

El ambiente de aprendizaje centrado en el estudiante es un contexto que promueve la integración del conocimiento; se promueve también el análisis, el cuestionamiento, la reflexión y el procesamiento de la información. La enseñanza se orienta de forma que satisfaga los intereses y las necesidades lingüísticas de los educandos. Por ejemplo, los estudiantes de la actualidad se sienten atraídos por: la música, algunas series televisivas, la tecnología, las redes sociales etc. Por lo tanto, se procura que las situaciones comunicativas que se presentan, satisfagan necesidades de comunicación y estén relacionadas con sus vivencias, partiendo de los conocimientos previos del estudiante para establecer conexiones continuas entre lo que se enseña y los conocimientos lingüísticos y socioculturales que ya posee.

El rol del docente es ser un facilitador, colaborador con las actividades y tutor del aprendizaje. El aprendizaje dentro de éste entorno es una actividad colaborativa que se lleva a cabo con otros estudiantes. Ante esto, Nunan (1997) propone tres ámbitos posibles de actuación para desarrollar el aprendizaje centrado en el alumno: la planificación del curso, la puesta en práctica del programa a través de las distintas actividades y, por último, la fase de evaluación.

Otro elemento que interviene directa o indirectamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, es el papel que juega la motivación y las actitudes de los estudiantes.

5.2 La Motivación y las actitudes en la enseñanza de LE

La motivación desde el punto de vista pedagógico, se entiende como el “proporcionar motivos”, es decir, estimular la voluntad de aprender y supone cualquier cosa que impulse o mueva al estudiante hacia una actividad. (Kelly, 1982, en Mesonero, 1995). Por tanto se considera la motivación también como un proceso de inducción de motivos que ayudan y promueven el aprendizaje y la conducta. De tal manera, toda conducta y todo aprendizaje deben obedecer a algún tipo de motivación. (Mesonero 1995, p. 424)

Vásquez y García(2012) También consideran que la motivación surge de una influencia de motivos por los cuales toda persona realiza una acción; estas motivaciones siguen unos objetivos específicos como son: despertar el interés, estimular el deseo de aprender que conduzca al esfuerzo y dirigirestos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y de la realización de propósitos definidos.

Precisamente ha sido el psicólogo canadiense Robert C. Gardner(1985), interesado en la situaciónetnolingüística de su país, quien ha liderado la mayoría de las investigacionesactuales en torno a la motivación.Existe actualmente una “prueba de motivación” para ser usado en contextos educativos. La prueba se llama AMTB (2004), en inglés: *Attitude and Motivation Test Battery*,consiste en una serie de preguntas relacionadass a distintos aspectos que Gardner tuvo en cuenta para evaluar la percepción de los estudiantescon respecto al al prendizaje de inglés.

Dörnyei (2005 citado por Silva Ros,2006) afirma que, aunque la teoría de Gardnersobre lamotivación es bastante compleja, se podría resumir en dos aspectos centrales:

Una “Orientación integradora”, que se apoya en una dimensión interpersonal y afectiva; la motivación para aprender una lengua extranjera se basa en una actitud positiva hacia los miembros de la comunidad de la lengua meta, el deseo de comunicarse con ellos y conocer su cultura.

Una “Orientación instrumental”, que se apoya en una dimensión práctica; la motivación para aprender la nueva lengua reside en los beneficios que puede reportar hablar dicha lengua (por ejemplo, conseguir un trabajo mejor, un aumento de sueldo, etc.)(Silva Ros, 2006, p.237)

Otro estudio de la motivación en relación con el campo escolar sugiere comprender qué es lo que sirve como incentivo al estudiante para alcanzar el aprendizaje. Qué es lo que lo mueve para aprender y cómo se refleja eso en elementos como el grado de aceptación o de rechazo de las tareas escolares y la mayor o menor tendencia a perseverar en la realización de dichas tareas Miras y Onrubia(2002, citados por Monroy, M. y Bolívar, M. (2011).

En cuanto al concepto de actitud, Baker (1988, en Vásquez y García 2012, p.24) “la actitud hacia una lengua es un sentir que un individuo posee y le sirve para definir o promover comportamientos”.

Los psicólogos sociales determinan tres componentes en una actitud:

El componente cognoscitivo, que describe lo que piensa un sujeto; es el modo en que se percibe un objeto, suceso o situación; el componente emocional, que describe los pensamientos, ideas, y emociones que un sujeto tiene a cerca de algo, y el componente conductual, el cual describe la tendencia o disposición a actuar de una manera determinada en relación con un objeto, suceso o situación.

Fasce(2004citado porVásquez y García 2012,p.34)

En relación con la actitud lingüística, Fernandez, (1998 en Vásquez y Garcia 2012) describe las actitudes lingüísticas, como representaciones psicológicas complejas que comportan conocimientos sentimientos, y conductas, dependen de factores situacionales, como la formalidad de la situación o la prominencia de la variedad empleada en la misma”

(Ibídem, p.179).

Otro aspecto a considerar en este estudio, son las políticas lingüísticas en Colombia. Debido a que el presente trabajo busca describir la implementación de las políticas educativas nacionales actuales en dos instituciones de educación oficial de Santiago de Cali, se hace necesario hacer una corta revisión de estas políticas y de algunos conceptos relacionados con ellas; es así como en esta última sección de la revisión teórica haremos mención de la legislación y documentación que regulan el PNB (hoy Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza de Lenguas extranjeras), tales como la Ley general de educación, los lineamientos curriculares, los estándares nacionales para la enseñanza del inglés, el MCER y el concepto de bilingüismo.

5.3 El inglés y las políticas educativas colombianas.

De acuerdo con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en su artículo 21, los establecimientos educativos deben ofrecer a sus estudiantes el aprendizaje de una lengua extranjera desde el nivel básico. Aunque en el decreto no se especifica un idioma determinado, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) estableció que la lengua extranjera que se enseñe a los estudiantes en Colombia es el inglés, atendiendo a los procesos de globalización de orden social, cultural y político. En consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional definió los lineamientos

curriculares para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en la educación básica y media.

El MEN define los lineamientos curriculares en idiomas extranjeros (resolución 2343 de 1996) como guías pedagógicas que apuntan a la apropiación del área correspondiente por parte de los docentes y que de esta forma atiendan las diferentes necesidades del diseño curricular dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y manifiestan innovaciones en el área de manejo y apropiaciones en los avances científicos y tecnológicos donde se recogen reflexiones, planteamientos y experiencias nacionales y extranjeras sobre desarrollo curricular, didáctica de las lenguas, conceptos de la sociolingüística, de la psicología cognitiva y de la psicopedagogía general.

“Los puntos centrales de este documento guía en la enseñanza de una lengua extranjera se organizan en cuatro capítulos: 1. Contextualización; 2. Elementos y enfoques del currículo de idiomas extranjeros; 3. Formación continuada del docente de idiomas extranjeros; 4. Las nuevas tecnologías en el currículo de lenguas extranjeras”.

(MEN, lineamientos curriculares 1999, pp.1-3)

A finales del 2004, el Ministerio de Educación Nacional, vió la necesidad de seguir un modelo para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Como consecuencia, se adoptaron los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), como referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas en las instituciones de educación formal en bachillerato y educación superior. (reglamentado en el decreto 3870 de Noviembre 2 de 2006).

El (MCER) Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, es un documento formal elaborado por especialistas del ámbito de la lingüística y de la pedagogía, procedentes de 46 Estados que hacen parte del Consejo de Europa, con el propósito de promover una reflexión sobre los objetivos, metodología de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, facilitar la comunicación y ofrecer una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación.

El proyecto fue propuesto en un congreso internacional celebrado en Suiza en noviembre de 1991 y desarrollado por el Consejo de Europa. A través de una recopilación de información de los distintos niveles propuestos por otras entidades y autores, los encargados del proyecto observaron que el número más adecuado de niveles para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas es de seis, perteneciendo cada par a la parte inferior y superior de los niveles básico, intermedio y avanzado, respectivamente. Con base en esto, se elaboró una distinción inicial en tres bloques amplios, ramificándose cada bloque en otros dos niveles más restrictivos.

A partir del MCER, se establecieron los criterios y primeras metas de nivel de lengua para las diferentes poblaciones educativas; seguidamente se formularon los Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: inglés, los cuales fueron publicados en el 2006.

Para el área de inglés y como marco de referencia dentro del Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza de Lenguas extranjeras, en nuestro país se han diseñado estándares de desempeño a través del documento Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras Inglés (MEN, 2006). La organización de los estándares por niveles tiene como objetivo desarrollar la Competencia Comunicativa desde los aspectos gramatical, textual, y pragmático,

como también funcional y sociolingüístico de una manera gradual (Maturana 2011). Así mismo, dicha organización contempla el desarrollo de la competencia estratégica, y tiene en cuenta las características del estudiante.

A continuación se muestran los diferentes niveles propuestos por el Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza de Lenguas extranjeras para el 2019 en los sectores del sistema educativo colombiano.

Tabla n°1 *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés*(MEN, 2006, p. 6)

Niveles según el MCER	Nombre común del nivel en Colombia	Nivel educativo esperado para cada nivel de lengua	Metas por niveles para el sector educativo a 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre Intermedio	Grados 8 a 11	Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	Nivel mínimo docentes inglés y profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		Nivel mínimo nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		Licenciados de lenguas extranjeras.

5.4 El Bilingüismo en Colombia

Existe una gran cantidad de conceptos relacionados al bilingüismo; para el presente estudio, se seleccionaron algunas de las definiciones que se consideran pertinentes a esta investigación y a la situación nacional.

Bloomfield (1933, p56) define el bilingüismo como: “el dominio de dos o más lenguas igual que un nativo”.

Por otro lado, Macnamara (1963) plantea:

“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, leer)”. Idem p.21

De hecho, según los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras para Colombia, M.E.N (2006p.5), el “bilingüismo se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura”.

El Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el sector educativo, ha logrado concentrar la atención del país en el bilingüismo. Un punto importante al que hace referencia Anne-Marie de Mejía (2006) respecto a la situación que existe con estos proyectos de educación bilingüe en el sector público en Colombia, tiene que ver con el hecho de que la noción de este tipo de enseñanza está íntimamente ligada al éxito económico. (Mejía, 2006, citada en Monroy y Bolívar, 2009).

En este orden de ideas, para lograr que nuestro país alcance condiciones de alta competitividad en la economía mundial globalizada, es necesario fortalecer la educación pública, dado que organizaciones como la ONU y el Consejo de Europa, demandan atención al desarrollo de competencia en lengua extranjera (el inglés en este caso para nuestra nación) como una

manera de acceder a mejores oportunidades educativas y laborales. Para ello, se hace necesario establecer en las Instituciones Educativas públicas, condiciones básicas para el desarrollo de competencias comunicativas, ciudadanas y laborales entre otras. En consecuencia, las instituciones educativas a través del diseño de un Proyecto Educativo Institucional, pretenden integrar a toda la comunidad educativa en el logro de estos objetivos.

5.2.4. Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El Proyecto Educativo Institucional PEI de una institución educativa (instaurado por el Ministerio de Educación Nacional), establece las bases para la elaboración del currículum metas de calidad y competencias para orientar la acción educativa en las instituciones como se expresa a continuación:

Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos.

(MEN, 1994, p.16)

Finalmente, se define el concepto de plan de área con el objetivo de describir el currículo y los componentes del mismo en las instituciones estudiadas en esta investigación.

El plan de área de lenguas extranjeras puede definirse como “una descripción de los contenidos e instrucciones del curso según el orden en el cual deben ser enseñados” (MEN 2001 citado por Marulanda y Berdugop .91), es decir, que se enfoca en la selección y dosificación de los contenidos de los programas. Su objetivo es brindarle al profesor una herramienta mediante la cual pueda alcanzar un equilibrio entre las necesidades, los objetivos

del estudiante y las actividades que se desarrollan en el aula de clase (Nunan 1988, citado por Berdugo y Marulanda 2005).

Los conceptos abordados en este capítulo permiten tener el sustento teórico para definir las categorías a tener en cuenta en la implementación del Programa de Fortalecimiento de la Enseñanza de Lenguas extranjeras a las cuales me referiré en la sección de resultados.

6. METODOLOGÍA

En esta sección se presenta la metodología empleada para el desarrollo del proyecto.

La metodología permite conocer las actividades y estrategias seguidas por el investigador para identificar, describir y analizar, en el caso que nos ocupa, la manera como se está llevando a cabo la implementación del programa de bilingüismo tomando como muestra los estudiantes de sexto grado de las instituciones Educativas SR y IERI.

Primero se identificó el problema de la investigación. Seguidamente se definió el tipo de estudio y sus características. Posteriormente se presentaron las fases de la investigación. Por último se expusieron las técnicas e instrumentos de recolección de información que se utilizaron así como las categorías de análisis que se trabajaron.

Para el análisis propiamente dicho, se establecieron categorías relacionadas con la implementación del programa de bilingüismo, en el plano curricular y en las prácticas de aula; seguidamente, se trianguló con la información proveniente de las diferentes fuentes: documentos curriculares, registros de observación, transcripciones de entrevistas y resultados de las encuestas.

6.1 Enfoque investigativo y método

Para describir el proceso de implementación del PNB en las Instituciones Educativas Simón Rodríguez y República de Israel, este estudio siguió como metodología la “Investigación descriptiva”, con enfoque etnográfico, puesto que este enfoque brinda la posibilidad de describir las prácticas educativas teniendo en cuenta el contexto y la experiencia de los

participantes. Se busca la asimilación de un fenómeno cultural, en este caso basado en la observación como el instrumento más utilizado para la recolección de datos. La etnografía además, permite centrarse en la indagación de un suceso para analizarlo y darle alternativas de solución si así lo amerita.

De acuerdo con Balderrama (1991) La etnografía se traduce etimológicamente como estudio de las etnias y el modo de vida de un grupo de individuos, mediante la observación y descripción de lo que la gente hace, de sus comportamientos y cómo interactúan entre sí, para describir sus creencias, valores, motivaciones, etc. y cómo estos pueden variar en diferentes momentos y circunstancias.

Es pertinente nombrar a Goetz y Lecompte (1988, pp 39-41) quienes señalan que la etnografía recrea las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimientos popular y comportamientos humanos, facilitando el conocimiento de los aspectos generales y diferenciales del grupo estudiado.

6.2 Fases de la investigación

Esta investigación comprendió las etapas propias de un enfoque etnográfico a saber: La entrada al campo, la observación, la recolección de datos, el análisis y registro de los mismos y las conclusiones finales.

Este estudio se realizó en 3 fases. La primera fase (entrada al campo) consistió en la realización de actividades preliminares como la visita inicial a las instituciones para

establecer los contactos y poder obtener los permisos en los colegios donde se llevaría a cabo la investigación, luego, se procedió a realizar la recolección de datos.

Seguidamente, se procedió a la observación de los estudiantes en clase de inglés para identificar el problema de investigación. Las primeras observaciones se llevaron a cabo en el periodo comprendido entre los meses de septiembre-noviembre del 2008, en una de las instituciones participantes del estudio (IERI), para el curso de investigación en el aula, de allí surgió el interés por conocer como se dictaban las clases de inglés en los colegios oficiales de la ciudad.

En un comienzo se hizo el registro de la información general de la institución, es decir, se registraban datos como: la infraestructura del colegio, el número de estudiantes por aula de clase, las características del personal docente y docente y la revisión del PEI de la institución. Cabe anotar que las instituciones indagadas, manejan el calendario A y los estudiantes de la IERI estaban por culminar su año escolar, además en ese periodo se dieron muchas interrupciones en el calendario escolar (reuniones, huelgas de maestros etc.) por lo tanto, no se observaron muchas clases. Por consiguiente, durante este periodo se aprovechó para hacer una revisión bibliográfica sobre diversos conceptos relacionados con la enseñanza del inglés tales como: aprendizaje vs adquisición, enfoques y métodos de enseñanza del inglés, competencia lingüística, enseñanza-aprendizaje la enseñanza centrada en el alumno, entre otros.

La segunda fase consistió en observaciones más estructuradas en las aulas de sexto grado, de una nueva institución con el fin de hacer una comparación entre ambas. En la institución (SR) las observaciones se iniciaron en septiembre del 2011 hasta agosto del 2012) pues esta

institución maneja también el calendario A, y debido a las constantes reuniones, huelgas etc., que se presentan en las instituciones educativas del sector oficial, fue necesario tomar más tiempo en la recolección de datos los cuales me permitieron centrarme más en la metodología empleada en las clases de inglés y la respuesta de los estudiantes a estas.

Posteriormente, se realizó aplicación de una encuesta a estudiantes y profesores de las instituciones observadas, para lo cual, fue necesario retomar las observaciones en la primera institución educativa en el periodo comprendido entre agosto y noviembre del 2012, debido a que para esta fecha, el PEI de la IERI había sido modificado y adaptado (como se describió anteriormente) para fortalecer la enseñanza del inglés como lo requiere el Ministerio de Educación Colombiano.

La tercera fase comprendió la revisión y posterior análisis de los documentos institucionales, tales como: estándares del grado sexto, plan de área, proyecto de bilingüismo, contenidos en el PEI, como también el análisis de la información recolectada a partir de algunas observaciones realizadas en una de las instituciones desde el 2009 (en investigación en el aula) sumadas a las observaciones correspondientes al periodo 2011 y 2012 la encuesta y las entrevistas realizadas en ambas instituciones en este mismo año.

Finalmente, se sacaron unas conclusiones y se expresaron unas recomendaciones para mejorar algunos aspectos de la metodología del docente de inglés y así contribuir al plan de fortalecimiento de la lengua extranjera en las instituciones públicas.

6.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para cumplir con los objetivos propuestos, y de acuerdo al enfoque etnográfico, se utilizaron como instrumentos las observaciones de clases en los grados sextos, entrevistas a profesores y estudiantes y encuestas a los participantes del estudio.

Los siguientes instrumentos fueron utilizados para la recolección de datos durante la investigación:

-Observación: El principal instrumento de recolección de datos utilizado para este estudio fue la observación no participante, en la que se toma el rol de espectador y no se interactúa con el grupo poblacional observado (Hernández y Quintero, 2001 citados por Biancha y polo, p.49). Para registrar la información se utilizó un diario de campo en cual se anotaron los temas, comentarios, eventos, y demás acontecimientos significativos del que hacer pedagógico de los profesores de inglés.

En la etapa inicial correspondiente a septiembre del 2011 y agosto del 2012 se realizaron alrededor de 40 observaciones no participantes de las clases de inglés a los grados sextos de las instituciones escogidas (ver Apéndice 1), simultáneamente se hizo un diario de campo para registrar lo observado (prácticas pedagógicas, actitudes de los estudiantes, y otros aspectos que se consideraron importantes para llevar a cabo este estudio). Posteriormente, se entrevistó a las profesoras y a los estudiantes de sexto de las dos instituciones indagadas en el periodo comprendido entre septiembre 2011 y agosto 2012. Finalmente, se analizaron copias de documentos como el manual de convivencia, PEI y los planes de área de las instituciones antes mencionadas.

De acuerdo con Balderrama M (1991) la entrevista es el segundo instrumento de la investigación cualitativa con enfoque etnográfico, que tiene como objetivo complementar lo observado. La entrevista es una técnica considerada como un intercambio esencialmente verbal entre dos personas en contacto directo con un objeto previamente establecido.

Según Acevedo y López (2000), en sus inicios la entrevista fue una técnica exclusivamente periodística. Sin embargo, actualmente se ha convertido en una herramienta utilizada en muchos campos profesionales, y se utiliza con el propósito de desarrollar un intercambio de ideas encaminadas a una mutua ilustración. La entrevista es considerada como un experimento controlado, ya que se trata de una forma estructurada de interacción artificial y planificada, dirigida a objetivos concretos.

De acuerdo a los tipos de conducción la entrevista puede ser:

Entrevista planificada: Intenta recoger sistemáticamente información precisa sobre aspectos determinados, debido a lo cual, suele ser muy rígida y su conducción depende de una estructura predefinida o entrevista estructurada.

Entrevista semi-libre: En este tipo de entrevista existe un grado mayor de libertad de acción, por lo que la entrevista suele ser más ágil; pero, al igual que en la entrevista planificada, la entrevista semi-libre tiene unos objetivos y un plan de desarrollo predefinidos. Se conoce también como entrevista semi-estructurada.

Entrevista libre: Permite obtener mayores volúmenes de información que los tipos anteriores y se desarrolla con gran fluidez. Este tipo de entrevista requiere más habilidad y experiencia por parte del entrevistador.
. (Ibídem, p 10).

De igual forma, las entrevistas pueden tener preguntas cerradas, óptimas para la obtención de datos cuantitativos y preguntas abiertas, que permiten acceder a datos cualitativos.

Durante las visitas a las instituciones, se hicieron entrevistas estructuradas y semiestructuradas los profesores de inglés de ambos colegios (cuyas clases fueron observadas) con el fin de describir sus prácticas pedagógicas, indagar sobre sus respectivos niveles de proficiencia, así como, precisar aspectos de los documentos académicos-administrativos relativos al programa de bilingüismo.

Posteriormente, en este trabajo, se realizó una encuesta de actitudes. Se considera la encuesta como un instrumento que nos permite obtener datos de tipo cualitativo y cuantitativo para indicar que el investigador no se guía por sus propias suposiciones y observaciones, que pueden tener algo de subjetividad sino que se basa en las opiniones, actitudes, o preferencias del público para lograr ciertos conocimientos. Es también un instrumento que permite explorar sistemáticamente y en menor tiempo, lo que otras personas saben, sienten, profesan. En la encuesta se puede hacer uso de preguntas cerradas o abiertas que proporcionan con información real y verificable.

En este trabajo se aplicó una encuesta a 120 estudiantes de los grupos 6-3 y 6-4 de las instituciones observadas, con el objetivo de analizar las actitudes y percepciones de los estudiantes frente a la clase de inglés, para ello se realizaron entrevistas a algunos estudiantes del grado sexto escogidos aleatoriamente de ambas instituciones (Apéndice2).

Esta encuesta comprendió tanto preguntas cerradas como preguntas abiertas. Las preguntas cerradas permitieron establecer las tendencias (en lo referente a actitudes) de los estudiantes, según su grado de acuerdo o desacuerdo; las preguntas abiertas permitieron encontrar los argumentos que respaldaban las tendencias de los estudiantes y posibilitaron además, consolidar

la información recogida con conclusiones más profundas, basadas en lo expresado por los estudiantes.

Cada una de las preguntas formuladas en la encuesta hizo su aporte de manera directa a la evaluación de la implementación del PNB en las instituciones investigadas y sirve de referente para la reflexión sobre las condiciones de su implementación en el resto del país. (Apéndice3)

7. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS

En este capítulo se abordan los diferentes temas relacionados con el inglés en las dos instituciones seleccionadas para la exploración. A partir de un breve análisis de los documentos formales de la legislación educativa, la construcción de una base teórica, el análisis detallado de la información recolectada a través de observaciones, entrevistas y encuestas, y teniendo en cuenta el marco teórico, los objetivos de la investigación así como el planteamiento del problema se determinaron como categorías de análisis los siguientes elementos:

-7.1 Caracterización del Perfil de los estudiantes:

-7.2 Integración del Programa de fortalecimiento de lengua extranjera en el plan de área, en el plan de estudios y el PEI de las instituciones indagadas.

-7.3 Las prácticas pedagógicas en las instituciones públicas

-7.4 Actitudes y motivación de los estudiantes hacia la clase de inglés

7.1 Caracterización del Perfil de los estudiantes:

A través del PEI de las instituciones, se pudieron identificar algunas características referentes al perfil socioeconómico y académico de los estudiantes. La muestra incluyó dos instituciones públicas pertenecientes a los estratos socio-económicos de 1 a 4 distribuidas en las comunas 4 y 5 de la ciudad de Santiago de Cali. La mayoría de los estudiantes encuestados son de la ciudad de Cali y pertenecen a las comunas mencionadas anteriormente.

Para comenzar, haré una descripción sucinta del perfil socio económico de los estudiantes de los grados 6-3 y 6-4 de las instituciones educativas SR y IERI.

De acuerdo al conocimiento previo que tengo sobre las comunas 4 y 5, como también al contacto directo con la comunidad estudiantil, durante el tiempo de práctica docente y en las sesiones en que se llevaron a cabo los registros de observación, se pueden hacer varias afirmaciones; para empezar, teniendo en cuenta el análisis hecho al PEI y complementado con base en diálogos informales llevados a cabo con los estudiantes, se puede afirmar por ejemplo, que la mayoría de los educandos de la institución IERI pertenecen a los estratos 2 y 3 (correspondientes a los barrios las delicias, el porvenir, el popular entre otros.) y una pequeña cantidad de ellos pertenecen al estrato 4, mientras que en la institución SR la mayoría de estudiantes de los grados indagados se ubican en estrato 4 (correspondiente a los barrios los Andes, el Sena y Salomia).

También se puede decir que la gran mayoría de los estudiantes de ambos planteles habitan en casa propia y sólo unos pocos viven de alquiler, lo cual sugiere una permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas del sector. Según manifestaron muchos de los

estudiantes, viven con sus padres y /o abuelos sólo algunos de ellos viven con otro familiar (tíos, hermanos); estos familiares son quienes aportan económicamente para la manutención de los estudiantes, al igual que para sus gastos escolares. La principal fuente de ingreso de estos hogares, proviene de trabajos asalariados a saber: conductores, docentes, vendedores y enfermeros, entre otros. En este aspecto no se observaron diferencias marcadas entre las dos instituciones indagadas.

De acuerdo a la encuesta de actitudes realizadas en los planteles educativos, se pudo encontrar que : en los grados sextos de la institución SR, hay alrededor de 60 estudiantes por grupo clasificados así: el 60% son hombres y el 40% mujeres, mientras que en la IERI, el número de estudiantes es de aproximadamente 30 en los grados sextos. Con respecto a la distribución por género, la muestra arrojó también una diferencia significativa, con mayoría de género femenino en la institución SR, mientras que en la IERI se encuentran más estudiantes del género masculino.

.Tabla 2. Edades de los estudiantes de los grados 6-3 en ambas instituciones elaboración propia.

EDAD	SR MUJERES	IERI MUJERES	SR HOMBRES	IERI HOMBRES
10-12 años	22	2	20	6
13-16 años	10	10	8	10

Como lo evidencia la tabla 2, otro aspecto que diferencia estos dos establecimientos, es la variedad en la edad de los estudiantes; el promedio de años en las mujeres oscila entre los 13 y los

16 en la institución IERI, mientras que en la SR el promedio de edad de las niñas se ubica entre los 10 y 12 años. Los hombres en la institución SR están entre los 10 y los 12 años, mientras que en la institución IERI la mayoría de los hombres están en edades comprendidas entre 13 y 16 años, lo cual puede indicar que los estudiantes del SR ingresan a básica secundaria a más temprana edad que en el otro establecimiento educativo, o probablemente, que no ha habido muchos estudiantes repitentes en los grados sextos en esta institución, como se verá a continuación.

A propósito del fenómeno de repitencia, pasaremos a describir brevemente el perfil académico de los colegiales; de acuerdo a entrevistas aplicadas a estudiantes de la IERI, muchos de ellos son repitentes de uno o más grados; algunos incluso vienen de otras instituciones oficiales (ver Apéndice 3). En cuanto a la institución SR, según diálogos informales realizados con los estudiantes, se puede afirmar que la mayoría de ellos no habían perdido años (de 60 estudiantes en el grado 6-3, cinco estaban repitiendo sexto; de 59 estudiantes, del grado 6-4, siete estaban repitiendo sexto, todos ellos volvieron a repetir el año en la misma institución educativa). Confidencialmente, los estudiantes de ambas instituciones, tenían logros pendientes en el área de inglés.

7.2 Integración del Programa de fortalecimiento de lengua extranjera en el plan de área, en el plan de estudios y el PEI de las instituciones indagadas.

Esta categoría hace referencia a la documentación administrativa y académica suministrada por las dos instituciones educativas estudiadas, a saber: PEI, plan de área y proyectos de bilingüismo,

y así contrastarlos con los documentos estatales tales como: Lineamientos Curriculares (1999); Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (2006), y con el Marco Común de Referencia Europeo (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001); con el fin de determinar su relación con las metas planteadas en el PNB.

Proyecto Educativo Institucional P.E.I.

En la revisión minuciosa que se hizo en las instituciones educativas indagadas, se evidenció que cumplen con lo reglamentado en la Ley General de Educación en lo referente a la definición de misión, visión, perfil del estudiante etc., De hecho, se encontró que en la IERI, se hace referencia explícita al Proyecto de Bilingüismo en las secciones anteriormente mencionadas y se ha adoptado las medidas necesarias para la consecución de sus metas como se ilustra a continuación:

.En el desarrollo del Programa Nacional de Bilingüismo se han emprendido acciones especialmente relacionadas con la capacitación de los docentes. Se han hecho diagnósticos del nivel de inglés de los docentes (del área inglés), para formular los Planes de mejoramiento y formación requeridos con el fin de alcanzar la meta propuesta de nivel B2 (aunque ellos, que son quienes enseñan el idioma, deberían tener una meta mínima de C1). Igualmente importante es el manejo de la metodología para enseñar la lengua, evaluada en el segundo semestre de 2005 con el instrumento Teaching Knowledge Test (TKT). Además, en noviembre de 2005 se realizó una evaluación de muestreo, en grados octavo y décimo, para diagnosticar los niveles de conocimiento del inglés.

Proyecto de bilingüismo IERI p. 6

No obstante, en la institución SR, aún no se hace referencia a la implementación del Programa de Fortalecimiento de la Lengua Extranjera.

En lo referente al diseñocurricular, la traducción que se hace del término *currículum* en el seno de organizacionesinternacionales como la UNESCO, corresponde a “programa de estudios” o “plan de estudios”. Por otra parte,en el artículo 76 de la ley General de Educación,este es definido como:

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

(Ley General de Educación 1994, p.17)

En cuanto al diseño curricular de la institución IERI, de acuerdo a su PEI, el currículo se basa en cuatroelementos fundamentales para su construcción pedagógica, a saber: Ciclos de formación;Modelo pedagógico Dialogante, Inclusión y Bilingüismo.

La Institución educativa IERI, ha determinado en su proyecto educativo institucional (PEI), apropiarse y llevar a la práctica las propuestas de la Pedagogía Dialogante, original del Instituto Alberto Merani, la cual fue detallada en el marco teórico.

En cuanto a las implicaciones didácticas el Modelo de Pedagogía Dialogante

considera el papel activo del estudiante y la mediación como condición necesaria para el desarrollo del educando. Dado que la inteligencia no es una propiedad individual, es un proceso relacional entre el individuo y los otros individuos que construyen y organizan juntos sus acciones sobre el medio físico y social.

(PEI IERI 2011, p. 83)

Por otro lado, la fundamentación pedagógica de la institución SR, de acuerdo a su PEI, se basa en la Pedagogía Activa- Constructivista. La filosofía de la educación de esta institución está cimentada en los fundamentos pedagógicos del maestro Simón Rodríguez, pormenorizados en el marco teórico.

Tanto la Pedagogía Activa como el Constructivismo toman al sujeto como constructor de su propio conocimiento. La Escuela Activa hace partícipe al sujeto de aprendizaje para que en relación con su contexto pueda formarse su propio conocimiento, es decir ahora no solo recibe conocimiento sino que lo construye y se vuelve significativo en su experiencia.

(PEI SR 2011, p. 39)

Con respecto a la concepción de la lengua extranjera, en el PEI del plantel educativo SR, se manifiesta que los estudiantes deben ser capaces de utilizar un idioma extranjero, en este caso el inglés, para comunicarse con los hablantes de dicha lengua, además, para la comprensión de textos orales y escritos. Asimismo, manifiestan que el dominio de otro idioma amplía considerablemente el horizonte intelectual que presume el hecho de conocer los aspectos culturales, científicos y demás, que se adquieren a través del aprendizaje de una lengua segunda.

De acuerdo al PEI de la IERI (2011), los fundamentos teóricos que sustentan la enseñanza de un idioma extranjero y la literatura en la actualidad están orientados por las concepciones de la lingüística del texto y los enfoques comunicativo, cognitivo y sociocultural, que centran su atención en el estudio de la lengua como medio esencial de comunicación social y formación humana y hacen énfasis en la utilización asertiva del lenguaje de acuerdo con las diferentes situaciones comunicativas. Los ejes conceptuales que sustentan la enseñanza del inglés atienden a los propios del lenguaje; éstos son:

a. La lengua como eje de comunicación

Los estudiantes deben ser capaces de utilizar un idioma extranjero para comunicarse con los hablantes cuya lengua sea distinta de la propia y para entender textos orales y escritos

b. Habilidades comunicativas

Los estudiantes deben alcanzar un nivel de competencia que les permita entender y comunicarse en la lengua extranjera. El de competencia que le permita entender y comunicarse en la lengua extranjera. El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés se enfoca en el desarrollo de cuatro habilidades comunicativas que se dividen en habilidades receptivas y habilidades productivas.

c. Habilidades receptivas

Escucha: el estudiante debe recibir un input constante y estar expuesto al idioma por parte del maestro y de diferentes fuentes, para que los mecanismos de producción de habla puedan utilizarlo.

Lectura: el maestro debe proveer distintos materiales y herramientas que permitan conocer al estudiante diverso vocabulario y reconozca estructuras gramaticales de la lengua en estudio. A su vez, el docente deberá fomentar un buen hábito de lectura en clase para afianzar la adquisición del inglés como lengua extranjera.

d. Habilidades productivas

Habla: esta habilidad se desarrolla después de un largo proceso o periodo de escucha, cuando en el estudiante surja la necesidad de comunicarse y se haya apropiado de elementos lingüísticos de la lengua extranjera, para expresarse espontáneamente. Este resultado se logra a raíz de la exposición y uso constante del idioma.

Escritura: al igual que la producción oral, la producción escrita se logra a partir de modelos suministrados en clase y de la práctica, revisión y corrección de escritos comenzando con frases u oraciones sencillas, pasando a párrafos y finalizando con textos un poco más complejos de acuerdo con el nivel.

Se consideran las habilidades gramatical y de vocabulario como nuevas habilidades a trabajar en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua extranjera. Se aclara que las anteriores están inmersas durante el desarrollo y competencia de las habilidades descritas anteriormente.

e .Aspecto cultural

El aprendizaje o adquisición de una lengua extranjera no solo implica el uso de ésta en contextos comunicativos reales, sino que también implica el desarrollo de valores y saberes frente a ésta.

e. Intereses y necesidades del aprendiz

Uno de los objetivos y pilares del área es fomentar el gusto y el interés de los estudiantes por aprender una segunda lengua que en nuestro contexto educativo es el inglés.

Plan de área IERI2011. p 10

En este mismo sentido, de acuerdo al plan de área de esta institución, el área de inglés, se fundamenta en:

(...) la importancia de la efectividad del acto comunicativo, reconociendo los diferentes signos representativos del código (mímico, pictográfico o iconográfico y el lingüístico, ya sea oral o escrito) con el objeto que el estudiante interprete los mensajes que se producen y construya unos nuevos a partir de sus vivencias y análisis de la realidad, reconociendo así la lengua como un medio de organización del pensamiento. (Ibídem, p.3)

Con respecto al plan de área de la Institución SR, (Sin número de página) este tiene como finalidad...

Propiciar una formación integral para que los estudiantes sean competentes comunicativamente teniendo en cuenta las convenciones del discurso y participando en las interrelaciones sociales que le permita el acceso al conocimiento científico, tecnológico, artístico, cultural y humanístico. Logrando una interacción crítica y creativa que contribuya con la solución de problemas en su entorno social y natural y transforme la sociedad en ámbitos cotidianos y laborales asumiendo los retos del siglo XXI.

El plan de área de la Institución SR se basa en competencias las cuales son definidas como:

Un conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones en un contexto determinado y sirven como punto de referencia para establecer lo que los estudiantes están en capacidad de saber y lo que deben saber hacer.

Estas se clasifican en: competencias comunicativas (lingüística, pragmática y socio-lingüísticas) y competencias transversales.

Plan de área de humanidades SR (sin pag)

En este documento se dice que se espera desarrollar la competencia comunicativa, definida como “las habilidades requeridas para establecer un diálogo constructivo con las otras personas”; por ejemplo, la capacidad para escuchar y comprender los argumentos ajenos a pesar de no compartirlos, y la capacidad para expresar con claridad, firmeza y sin agresión los propios puntos de vista. También en el plan de área se manifiesta que es importante ofrecer a los estudiantes posibilidades existentes para comprender e interpretar su realidad.

Cabe preguntarse las otras competencias como son: laborales, intelectuales, personales, interpersonales, organizacionales, tecnológicas y empresariales, se desarrollan a través de la enseñanza del inglés.

En cuanto al plan de estudios, el cual se define como el esquema estructurado de las áreas obligatorias, fundamentales y optativas (con sus respectivas asignaturas) que forman parte del currículo de los establecimientos educativos, este se estructura con base en principios, normas, criterios y enfoques que orientan la concepción y desarrollo de cada uno de los grupos de áreas, e

incluye la explicitación de objetos por niveles y grados, la organización y distribución del tiempo, las metodologías por emplear y los criterios de evaluación de acuerdo con el PEI y lo expresado en la Ley General de la Educación, el Decreto 1860 y los Lineamientos Generales emanados del MEN.

Es así como la Institución IERI establece el plan de estudios compuesto por los documentos de los planes de cada una de las áreas obligatorias (Apéndice No. 7 del PEI), dentro de las cuales se contemplan las asignaturas que la integran, incluso las optativas que la Institución ha incorporado en el marco del Modelo de Pedagogía Dialogante, adoptado por la Institución, estas son:

1. Ciencias Naturales y Educación Ambiental
2. Humanidades: Lengua Castellana
3. Idioma Extranjero: inglés
4. Matemáticas
5. Ética y Valores
6. Economía y Política
7. Ciencias Sociales
8. Filosofía
9. Tecnología e Informática
10. Educación Religiosa (No aplica para la jornada Nocturna)
11. Educación Física, Recreación y Deportes (No aplica para la jornada nocturna)
12. Educación Artística (No aplica para la jornada Nocturna)

De acuerdo a lo citado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), de la institución SR, las áreas son integradas entre sí. El inglés como se mencionó es una asignatura que pertenece al

área de lengua extranjera y cuenta con una intensidad horaria de 2 horas semanales. Por el contrario, la asignatura de lengua castellana, la cual pertenece al área de humanidades, tiene una intensidad horaria de 4 horas semanales al igual que matemáticas.

Con respecto a las áreas optativas, la intensidad horaria es de 6 horas (para los grados sexto y séptimo) distribuidas así: contabilidad 2 h, técnicas de redacción 2h y mecanografía 2h semanales, ya que el énfasis de esta institución es el comercio. La excepción es el área de emprendimiento, la cual tiene una intensidad horaria de 3 horas y es dictada solamente a los grados décimo y once. Esta área, como ellos mismos la describen en su proyecto SEPIME (socialización de estímulos pedagógicos interdisciplinarios en mentes emprendedoras), busca fomentar entre los educandos la creación de empresas que busquen la solución a una necesidad de la comunidad, realizando un producto innovador que aplique las teorías del área comercial. Es decir, a los estudiantes se les educa para formar empresa a través de proyectos como el anteriormente mencionado.

Por otra parte, la IERI, cuenta con un plan curricular en inglés, con una intensidad horaria de cinco 5 horas semanales en los grados sextos a grado noveno y de tres horas para décimo y once. Esto obligó a la institución a restarle una hora a las áreas de Ciencias naturales, Ciencias sociales y Educación artística.

A través de este análisis se puede inferir que las áreas comerciales están relacionadas entre sí, pero no se evidencia lo mismo con el inglés, el cual parece ser independiente de las otras asignaturas, a pesar del propósito manifiesto en el plan de área de la institución SR.

Propiciar una formación integral para que los estudiantes sean competentes comunicativamente teniendo en cuenta las convenciones del discurso y participando en las interrelaciones sociales que le permita el acceso al conocimiento científico, tecnológico, artístico, cultural y humanístico. Logrando una interacción crítica y creativa que contribuya con la solución de problemas en su entorno social y natural y transforme la sociedad en ámbitos cotidianos y laborales asumiendo los retos del sigloXXI.

PEI SR 2011

De acuerdo a Jack C. Richards (2008),[el currículo *Social and economic efficiency*](#) hace énfasis en las prácticas de los estudiantes y de la sociedad en general; es decir, se busca formar estudiantes que sean económicamente productivos. Se puede decir que en la Institución Educativa SR, el tipo de currículo que se plantea es “*Social and economic efficiency*” Como se expresa claramente en la misión de la institución.

(...)ser ciudadanos dignos, autónomos y emprendedores; Comprometidos con su formación académica; y con competencias para desempeñarse en la educación superior y en el mundo laboral, específicamente en comercio.

(Ibíd, p.27)

En cuanto a la IERI, de acuerdo a lo planteado por Nunan (1988), proyecta un currículo más orientado hacia un producto “*Product-oriented syllabuses*” buscando la formación de un ser integral como se expresa en la misión del establecimiento educativo.

Nuestro compromiso es satisfacer las necesidades educativas de la comunidad, brindando servicios de alta calidad, en el desarrollo de competencias comunicativas, laborales (generales y específicas) y

ciudadanas en los niveles de preescolar, básica, media y educación nocturna por ciclos, en el marco de una Institución diversa e incluyente.

PEI. IERI 2011 p. 30

En lo que concierne a la formación docente, la construcción del PEI, desde los paradigmas de la nueva propuesta educativa implica la capacitación, tanto inicial como permanente, de educadores capaces de generar conocimiento y procesos acordes con ellos. En este aspecto se puede observar que el gobierno a través de la Secretaría de Educación brinda apoyo en las instituciones indagadas.

Así por ejemplo, la IERI envió en el 2010, a un grupo de docentes y coordinadores a realizar una “referenciación competitiva” en la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá; es decir, los profesores y coordinadores de la institución educativa recibieron una pequeña capacitación junto a otras instituciones “oficiales bilingües” de la capital. Sobre el proyecto “Bogotá y Cundinamarca Bilingües en Diez Años”. Por otra parte, en el 2011, se graduaron de inglés 14 de sus docentes en un reconocido instituto de idiomas de la ciudad de Cali y otros profesores reciben clases en este mismo instituto por medio del programa Valle Bilingüe, patrocinado principalmente por la empresa privada. Todo esto busca tratar de alcanzar los objetivos propuestos por el antiguo PNB (Plan Nacional de Bilingüismo) 2004-2019.

Algo similar ocurre con la institución SR, donde la mayoría de los educadores de inglés (primaria y bachillerato), asisten a programas de mejoramiento docente propuestos por la Secretaría de Educación Municipal y dictados en la Universidad del Valle, y por otras instituciones e institutos.

Con respecto a los proyectos pedagógicos y asignaturas, se puede decir que los proyectos pedagógicos son definidos como un conjunto de actividades programadas para alcanzar los objetivos propios de la formación integral de las personas que participan en ellos; además facilitan los aprendizajes significativos en los diversos grados, niveles y propician la aplicación de pedagogías activas. Su diseño y ejecución va más allá del horario y de las aulas de clase, sin limitarse a lo estrictamente académico, ya que abarca todos aquellos aspectos de formación y desarrollo de la persona y del grupo.

De acuerdo al PEI de la institución, la IERI ofrece a la población del sector y de la ciudad de Cali “una propuesta educativa bilingüe a partir del año 2011”. Es decir, hace énfasis en el desarrollo de las competencias comunicativas en el idioma inglés, con el propósito de que para el año 2015 el 70% de los estudiantes del grado 11 alcancen el nivel B1 en el dominio de esta lengua extranjera. El comité que desarrolla este proyecto está conformado por profesores licenciados en el área de inglés.

A diferencia de esto, el proyecto de bilingüismo de la institución SR, se encuentra aún en construcción; sin embargo se han adelantado algunas partes de este, tal como la escogencia del slogan del proyecto “Simonian Students Enjoying English” y se hizo también un concurso entre los estudiantes para definir el logo del mismo.

Este proyecto- está conformado en su mayoría por docentes de básica primaria de las escuelas anexas a la institución, quienes, como se mencionó anteriormente, realizan cursos de inglés y de formación docente en el área. La mayoría de los educadores integrantes del comité de bilingüismo son Normalistas Superiores.

7.3 Caracterización de las Prácticas pedagógicas en las dos instituciones públicas

Las prácticas pedagógicas se encargan de dar vida a la propuesta formativa, haciendo referencia a aspectos como la planeación de las clases, la metodología, los materiales y recursos utilizados y el espacio físico. A partir de las observaciones en las aulas de clase y otros espacios, se obtuvieron las principales categorías de análisis; no obstante, de los aspectos metodológicos surgieron varias subcategorías que se describirán más adelante.

La planeación de una clase brinda al docente la forma más adecuada de interrelacionar la práctica con la teoría, permitiendo realizar los ajustes de acuerdo a las necesidades que se encuentran en la comunidad educativa a la que se dirige (Clariana, 2008 citada por Biancha y polo 2011 p.81); es decir, planear permite que el docente realice ajustes sobre lo que ya ha pensado para lograr encontrar la mejor forma de llegar a los estudiantes.

La evidencia obtenida en la observación de clases en la institución SR, hace presumir que en algunas ocasiones la clase pareciera ser producto de la improvisación como se ilustra a continuación:

La profesora se dirige al tablero, procede a escribir la fecha en inglés y a informar el inicio y finalización de los periodos académicos; los niños lo copian en su cuaderno "First term from January 16 th to April 1st".

Luego la profesora muestra a los estudiantes el libro de texto con el que van a trabajar, el workbook y los cds, da la información a los estudiantes del costo del libro y suena el timbre para ir a descanso.

Después del descanso la profesora me pide que enseñe a los estudiantes una canción.

Observación #10 Enero 25 de 2012

La clase inició con varios minutos de retraso; primero la profesora rezó con los niños, actividad que duró aproximadamente 2 minutos. Luego la profesora llamó a lista y les llamó la atención acerca de estado de algunos pupitres los cuales estaban muy deteriorados. Después la profesora leyó las notas finales en inglés diciendo "*We have meeting with your parents the next Thursday*" y entonces procedió a explicar a que pertenecía cada nota, es decir: revisión de cuaderno, libro, la realización de una tarjeta de identidad. (Esta actividad tomó aproximadamente 20 minutos)

La profesora preguntó: "*what did we do the last class? luego tradujo "La última clase?*"

Observación #15 Mayo 8 de 2012

Otro factor que afecta la planeación de una clase es la intensidad horaria.

De acuerdo con Miranda y Echeverry (2011) la asignación de horas semanales para las clases de inglés, generan niveles distintos de competencia en los estudiantes, es decir, la exposición frecuente a la lengua extranjera, producirá mayor producción en esta y viceversa, como lo aseveran las autoras mencionadas.

El número reducido de horas de las clases de inglés, aun por años prolongados, no produce hablantes competentes en la lengua y, por el contrario, genera sentimientos de frustración en los estudiantes, al establecer un balance entre los años “dedicados” al estudio de la lengua y el bajo nivel de competencia alcanzado.

Miranda y Echeverry (2011p.96)

Así por ejemplo en la IERI, las clases de inglés tienen una asignación de 4 horas semanales, lo que parece influir positivamente en nivel de competencia comunicativa observado en las clases de inglés de los grados 6-3 y 6-4 de esta institución; por su parte en la institución SR, las clases de inglés son de 2 horas semanales, lo cual es muy poco para poder cubrir las temáticas propuestas y para suplir las necesidades de cada grupo.

(...)Se entiende que el manejo del tiempo en el aula por el docente ejerce una influencia mayor en el desempeño de los estudiantes que la sola asignación del mismo; sin embargo, un punto de partida para que el docente haga buen uso del tiempo, es la cantidad de espacios suficientes en los horarios de los estudiantes para que puedan desarrollar las competencias que se esperan de ellos (Román, 2008 citado por Miranda y Echeverry, p.96).

Esta baja intensidad horaria, aunada a la falta de secuencia en los contenidos temáticos (ya que en las instituciones oficiales hay frecuentes interrupciones y cancelaciones en las clases por diferentes causas, como se puede corroborar en los siguientes ejemplos de algunas de

las visitas hechas a la institución SR) repercute en la poca motivación y bajo rendimiento de los estudiantes en el área.

Ese día no hubo clases, se estaba arreglando el alcantarillado en el colegio.

Octubre 4 de 2011

La profesora no podía asistir a dictar la clase, ya que tenía un seminario fuera de la ciudad.

Nov 15,2011

La clase fue interrumpida con el anuncio por parte de la coordinación de que los estudiantes saldrían a las 10 am porque los profesores tenían reunión.

Enero 26 del 2012

La profesora no asistió al colegio.

Febrero 8 del 2012,

La profesora no asistió al colegio, entonces yo dicté la clase sobre las partes del cuerpo.

Mayo 22 del 2012

La profesora manifestó no asistir al colegio en la jornada de la mañana, porque debía ir al mismo a una reunión en las horas de la tarde.

Agosto 9 del 2012

Sobre los contenidos de las clases observadas, es importante aclarar que aunque las observaciones se hicieron en diferentes periodos académicos, en los registros hechos finalizando año escolar, se constató que los grados sextos de una de las instituciones no adelantaban mucho respecto a la programación del plan de la asignatura de inglés.

Por otra parte, aunque el plan de área sugiere una planeación desde los estándares, a través de las observaciones se pudo evidenciar que el texto guía es lo que constituye el programa curricular y por ende el contenido del curso, como se pudo constatar en los registros de observación de clases.

En la institución SR por ejemplo, se plantearon los siguientes ejes temáticos con su respectivo estándar y criterios de desempeño para el año escolar 2012.

EJE TEMÁTICO 1

Comunicación y Lenguaje

- Lee e interpreta textos sencillos.
- Intercambia información personal en relación con dirección, número telefónico, nacionalidad, edad y nombre.

EJE TEMÁTICO 2

Comunicación Sociedad y Contexto

- Describe en forma oral y escrita acontecimientos de la vida real en presente.
- Practica con interés órdenes e instrucciones en el aula de clase.
- Responde con frases cortas a preguntas sencillas que le son familiares.

EJE TEMÁTICO 3

El Hombre y su Espacio

- Produce textos sencillos y diálogos cortos.

- Narra cuentos en presente utilizando el vocabulario aprendido.
- Hace preguntas y repuestas en forma acertada.

EJE TEMÁTICO 4

Proceso de interpretación, argumentación y producción de texto.

- Describe en forma oral y escrita acontecimientos de la vida real en presente.
- Expresa adecuadamente sus inquietudes en forma sencilla.
- Produce en forma oral y escrita diálogos y descripciones.

Plan de área SR (sin número de páginas)

A partir de lo anterior, se puede inferir que los temas junto con los indicadores de desempeño, favorecen la competencia comunicativa y la teoría constructivista, como se plantea en el PEI y en el plan de área de humanidades. Sin embargo, las observaciones mostraron que las clases giraban en torno a contenidos gramaticales fijados en el texto guía (*Hey There*) como por ejemplo: el verbo *tobe*, la familia, los pronombres personales, los artículos definidos e indefinidos, los posesivos, objetos del salón de clase etc.

En la IERI por su parte, también se ha optado por la utilización de un texto guía (*Megatrends*) basado en estándares; los contenidos del curso se plantearon a partir de dicho texto.

CONTENIDOS

PERIODO I

WELCOME

Present simple of be, affirmative.

Personal pronouns: I, you, he, she, it, we, you, they. Possessive adjectives: my, your, his, her, our, your, their.

Possessive adjectives: my, your, his, her, our, your, their.

Question words: What? How? Who? When? Where? Why?

Vocabulary: classroom vocabulary, alphabet. days of the week, numbers, colors, members of the family.

INTRODUCING YOURSELF

Present of be: affirmative, negative and interrogative. Introduce yourself,

Countries and nationalities.

Greetings.

PERIODO II

THIS IS MY ROOM

There is, there are.

Some and any with countable nouns.

Possessive adjectives: my, your, his, her, our, your, their.

How many...?

Demonstrative pronouns: this – that.

Vocabulary: my house: bedroom, living room, furniture, numbers 20 – 1000.

CAN I HAVE A PARTY?

Can for permission and possibility.

Verbs do, go, have and take.

Months and dates.

Ordinal numbers: 1st, 2nd, 3rd, 4th...

What time is it?

PERIODO III

SPORTS

Present simple: like, play, live, read, collect, do, go, watch.

Question words: who? What? Where? Why? Which?

Vocabulary: sports: soccer, volleyball, tennis etc.

Free-time activities: I listen to music

PERIODO IV

MY SCHOOL THINGS

Verb “have”.

Present simple: questions and short answers.

Vocabulary: my school things: pen, backpack, eraser, etc.

School subjects: history, English.

Como se puede apreciar, en los grados (6-3 y 6-4) se estudiaron algunos de los temas de la institución anterior y estos estaban también basados más en el componente gramatical, solo que a diferencia de la institución SR, en la IERI la docente encargada aplica diferentes metodologías en sus clases encaminadas a desarrollar la competencia comunicativa como se verá más adelante.

Con respecto a los Aspectos metodológicos en el aula de clases, en palabras de Pilar Núñez (2002, en Silva 2006), la metodología es el conjunto de criterios y decisiones que organiza la acción didáctica en el aula —papel que juegan los alumnos y profesores, uso de medios y recursos, número y tipo de actividades, organización de tiempos y espacios, agrupamientos, etc., que definen el estilo educativo del docente. En este apartado, se hace referencia a la metodología

utilizada por las maestras en la clase de inglés, se analizan las categorías y sub categorías haciendo un contraste entre teoría estudiada y las observaciones hechas en las dos instituciones.

Descripción de subcategorías.

La metodología es una categoría amplia en la que se incluyen no sólo la mecánica de la enseñanza de los temas (explicación, instrucciones, etc.), sino también la reacción de los estudiantes a la misma; es por esto, que se subdivide en subcategorías, las cuales comprenden las estrategias de enseñanza, la interacción en el aula, y los materiales.

Subcategoría 1: **Estrategias de enseñanza** Esta se refiere a las tácticas que utiliza la profesora para que sus estudiantes entiendan las instrucciones; aquí no se incluye la traducción a la lengua materna, sino otros recursos utilizados por el docente, tales como la modelación, la ejemplificación, los gestos, dibujos, etc.

Subcategoría 2: **Interacción en el aula.** Esta subcategoría describe la relación entre participantes en el aula e incluye los aspectos que caracterizan la relación entre los estudiantes y la profesora, y entre ellos mismos. Aquí se describen dos subcategorías:

Intervención de la profesora: señala la participación de las profesoras cuando hacen preguntas a los estudiantes, para aclarar conceptos, propiciar la participación, para corregir, para manejar la disciplina etc., en inglés o utilizando la lengua materna.

Intervención de los estudiantes: hace referencia a cuando el estudiante responde individualmente a una pregunta del profesor, le hace preguntas al docente, inicia una interacción con otro estudiante o responde en grupo a una pregunta formulada por el docente.

Materiales (M): en esta subcategoría se encuentran las diversas herramientas que complementan la enseñanza, como fotocopias, texto de trabajo, CD, *flashcards*, imágenes de revista, letreros que van directamente relacionados con el proceso de enseñanza.

Con base en las observaciones realizadas en los grados sextos (40 observaciones en total), se nota una diferencia bastante grande entre las dos instituciones observadas; a pesar de que las dos son oficiales, la forma en que se orientan las clases es muy distinta y por consiguiente se infiere que los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes son también muy diferentes.

Para empezar, se puede afirmar que la metodología utilizada en los cursos tiene como diferencia más relevante el uso de la traducción, pues la mayor parte del tiempo en la institución SR, se llevaba a cabo como puente entre la segunda lengua y los estudiantes, además del uso de una gramática explícita. A continuación se presenta un extracto de una de las observaciones hechas en la que se evidencia el uso de la lengua materna como base para la enseñanza de la lengua extranjera en la institución SR.

(...) la profesora explicó (en español) la diferencia entre *neighborhood* y *neighbor*. Posteriormente se hizo una lectura silenciosa para introducir el tema que se va a tratar, luego la profesora pregunta en español: ¿de qué se trata la lectura? Una estudiante contesta: “Se trata de una niña que habla de su vecindario”.

Por otra parte, en los grados 6-3 y 6-4 de la Institución SR, no hay muestras de la implementación de actividades que promuevan la comunicación auténtica, como juegos de roles, dramatizados, debates, etc.; esto tal vez se deba a la escasez de recursos con los que la institución cuenta, la aparente carencia de disposición por parte de la profesora para innovar sus clases y la intensidad horaria semanal de la materia para ambos grados, que, como se ha dicho, es de solo 2 horas catedra semanales, equivalentes a 55 minutos cada una.

En cuanto al sistema de evaluación, en la IERI, se aplican los principios de la Pedagogía Dialogante sobre la cual, De Zubiría (2006) manifiesta que: la finalidad de la educación no puede estar centrada solamente en el aprendizaje sino en el desarrollo; esto tiene implicaciones en los componentes del currículo, pues el estudiante debe ser reconocido como un ser que piensa, ama y actúa; es decir, que tiene tres dimensiones: la primera está ligada con el pensamiento (cognitiva), la segunda con el afecto y los sentimientos en relación con lo personal y lo social (valorativa) y la tercera con la praxis y la acción (praxiológica). Teniendo en cuenta estas dimensiones en el plan de área se elaboraron los siguientes indicadores:

INDICADORES DE DESEMPEÑO

COGNITIVOS

Describe y explica la apariencia y características físicas de una persona famosa, de su familia y de sí mismo.

Puede establecer una conversación corta donde ofrece un saludo y se presenta a sí mismo u otra persona.

Puede describir los cuartos de su hogar de forma clara y los objetos que tiene en su casa.

Puede solicitar permiso para realizar una actividad y expresar la posibilidad de un plan o proyecto en un mes o fecha especial.

Puede hablar y describir las actividades lúdico-recreativas y deportivas que realiza en su tiempo libre.

Puede preguntar y responder preguntas relacionadas con el colegio y los implementos de estudio.

VALORATIVOS

Adopta una actitud positiva ante el trabajo en clase y cumple responsablemente con la entrega de talleres y tareas.

Practica los valores institucionales dentro y fuera del aula de clases en especial el valor del respeto.

PRAXIOLOGICOS

Trabaja con interés en las actividades de clase y resuelve sus tareas, trabajos y talleres fortaleciendo los temas vistos en clase.

Plan de área IERI p.35-36

Puesto que en el tiempo en que realicé las observaciones no se dieron muchas sesiones en las que se involucraran procesos evaluativos, a continuación se mostrarán extractos de los únicos registros de evaluación escrita que se obtuvieron durante el periodo de observación; a partir de ellos y de lo escrito por la profesora en el tablero (observación 14 IERI, se puede deducir que los tipos de evaluación que se llevaron a cabo durante el tercer periodo fueron relacionados con las 4 habilidades a saber: escucha, escritura (realización de una cartelera), lectura y presentaciones orales.

El quizá contenía preguntas acerca de lo que hacían y decían los personajes de la fábula, me sorprendió ver que estaba escrito en inglés, sin embargo, al parecer los estudiantes comprendieron lo que se les preguntó.

Observación 11 IERI

La profesora escribió en el tablero las notas del tercer periodo y las actividades que corresponden a cada componente: cognitivo

40%(prueba del saber, *magic fish*, *listening exercise*); valorativo 25% (*participation*, *notebook*, *bonus for poster*) praxiológico 35% (*oral*, *quiz*, *reading comprehension*, *listening*)

Observación 14, IERI, Agosto 23/12

Por su parte, en la SR, y de acuerdo al plan de área...

La evaluación es integral y formativa en tanto incluye los siguientes procesos: examen del desempeño cognitivo-operativo y valórico- actitudinal de los estudiantes, bajo criterios institucionales previamente establecidos y socializados; valoración por parte del propio estudiante, sus compañeros y el profesor, y determinación e implementación de acciones de mejoramiento y control por parte de estos y de los padres de familia.

La calificación es un componente de la evaluación y por tanto debe ser modificada durante el período de acuerdo con los progresos de los estudiantes, luego de implementar las actividades de mejoramiento promovidas por el profesor y los mismos estudiantes, entre un 75 y 100% respecto a la anterior nota. Los procesos de la evaluación serán de tipo auto evaluativo, coevaluativo y heteroevaluativo.

Plan de área SR.sf

Teniendo en cuenta las sesiones observadas, se puede inferir que las evaluaciones tenían como propósito cumplir con las exigencias de la institución más que el propósito formativo, ya que durante el tiempo en que se llevaron a cabo los registros de observación (en varias ocasiones) se hicieron evaluaciones. No obstante, no se observó que se realizaran actividades de retroalimentación después de presentar dichas evaluaciones, excepto en una ocasión (ver observación 5); tampoco se observó que se hicieran actividades de refuerzo cuando los niños presentaban dificultades para aprender algún tema. Esto podría deberse a las constantes ausencias de la profesora y otras circunstancias que impidieron completar el tiempo requerido para la realización de estas actividades. Se evidenciaron entonces, situaciones evaluativas como la que se describe a continuación:

Este día, los estudiantes hicieron una autoevaluación de su rendimiento académico en el área de inglés. La profesora elaboró tres listas, (en el tablero) para clasificar los estudiantes destacados, medios y desinteresados en la clase de inglés.

Los mismos niños le decían a la profesora que niño debería ir en cada una de las listas, la nota que merecían sus compañeros y justificaban sus respuestas. Luego cada uno de los niños mencionados decían si estaban o no de acuerdo con la percepción de sus compañeros.

Como es habitual, el momento de la merienda interrumpió la actividad por unos 15 minutos aproximadamente.

Observación # 3 SR septiembre 27/2011

La clase inició con un llamado a lista, luego la profesora entregó la evaluación escrita a cada estudiante, la cual consistían en actividades de completar con el artículo indefinido a, an, y contestar con yes/no questions, y wh questions. Ej: what is your name? Where are you from? etc.

Esta evaluación duró las 2 horas de la clase. Durante la evaluación algunos niños nos hacían preguntas porque no sabían qué contestar, mientras tanto, la profesora caminó un rato por el salón de clase, y aclaró algunas dudas (en español). Yo me hice al lado del tablero unos minutos y luego me salí del salón para ayudarle a la profesora en la corrección de varios de los exámenes de 6.3 y pude notar que la mayoría de los estudiantes no distinguen el uso adecuado del artículo indefinido(a, an) y también presentan problemas de conjugación del verbo to be al contestar preguntas de información personal (edad, nombre de los padres, etc.)

Finalmente, la profesora corrigió en el tablero, (mientras los niños tomaban el refrigerio) primero les leyó y explicó cómo debían completar la evaluación, sin embargo, algunos niños aún se mostraron confusos después de la explicación. No hubo explicación antes de empezar la evaluación.

Observación #5 SR Noviembre 1 de 2011

En cuanto al espacio físico, en esta categoría se incluyen las descripciones del espacio que comparten los estudiantes y la docente que participaron en estas observaciones. El espacio físico comprende básicamente el aula de clase, las salas en las cuales se llevan a cabo actividades académicas como el laboratorio de audio, la sala de video, la biblioteca y la sala de informática, cuando es pertinente. Algunas veces el espacio físico para la academia puede incluir los patios, las zonas de deporte y, eventualmente, sitios por fuera de la institución.

En este aspecto, a través de las observaciones, se constató una diferencia marcada entre las dos instituciones: en la institución Educativa SR solo se utilizó una vez la biblioteca, en donde se observó un video (observación 1), pues en las otras sesiones observadas, pese a contar con un

salón de audiovisuales (disponible la mayoría de veces), solo se utiliza el aula de clases como espacio para dictar las clases de inglés, como se evidencia en las observaciones. (Ver Apéndice 1)

En contraste, en la IERI, se utiliza constantemente el salón de bilingüismo, en donde los estudiantes tienen la oportunidad de ver videos sobre las fábulas estudiadas, y en algunas ocasiones utilizar el programa English Discoveries dispuesto para reforzar las cuatro habilidades en inglés.

Otro aspecto a tener en cuenta es la interacción en el aula. De acuerdo a Richards y Lockhart (1998,p.142) “La dinámica de interacción de una clase puede describirse como el resultado del contacto entre los estilos interactivos del profesor y de los alumnos, las exigencias que surgen sobre la marcha en el proceso y los agrupamientos que se hayan constituido para facilitar la enseñanza y el aprendizaje”.

Por otro lado, Williams y Burden (1997) sostienen que la construcción del conocimiento tiene lugar dentro de un marco interaccionista, es decir, el aprendizaje surge a partir del desarrollo de la interacción social.

Este estudio mostró a través de los registros de observación, que en la institución educativa SR, los estudiantes de los grados 6-3 y 6-4, tienen una participación muy limitada; esto puede deberse no solo a la falta de motivación hacia la clase (de lo cual se hablará más adelante), sino también a la gran cantidad de estudiantes en las aulas; recordemos que en la primera institución (alrededor de 60 en cada uno de los grados observados) mientras que en la

institución IERI la cantidad promedio de estudiantes es alrededor de 30, lo cual favorece la interacción entre compañeros y con la maestra. Este aspecto se ilustra en los apartes de las siguientes observaciones:

Los estudiantes están saliendo al frente de manera voluntaria a presentar a algunos de sus compañeros diciendo: “I am Carolina, she is Diana, he is Marvin, you are Leonor, it is a board”. Luego la profesora les dice en inglés que por favor le digan nombres de objetos que hay en el salón de clase y traduce, los estudiantes los nombran en inglés y la profesora los escribe en el tablero con marcador rojo (picture, locker pen, orange, lamp...) luego les pide que recuerden cómo era la última partecita que decían cuando salieron a presentar a los otros, ellos responden “it is a...” después menciona, que habían estudiado el pronombre “It” y pide a los estudiantes que escriban esa partecita en el tablero....

Observación 6IERI, Noviembre 10, 2009

Primero, la profesora ensaya el texto con todos los estudiantes, después, un primer grupo salen a representar la obra, que luego será mostrada en la semana de bilingüismo que se llevará a cabo en el mes de septiembre.

P: Once upon a time

E: Once upon a time...

La profesora corrige la pronunciación y les da consejos a los estudiantes sobre cómo actuar, el tono de voz que debe tener etc.

Observación IERI, Agosto 16, 2012

En cuanto a los materiales y recursos utilizados en las clases de inglés de la institución SR, enfatizaba las habilidades de lectura y escritura, debido a que en un gran número de sesiones

se observó que el único recurso utilizado además del tablero era el texto guía como se ilustra en los siguientes ejemplos:

...ok we are going to work in page eighty -six".

Observación 15 SR mayo 8 2012

E: Ah! Cuéntame ¿cómo fue tu experiencia con el inglés el año pasado y como es ahora?

D: Yo casi no sé nada de inglés, pero ahora entiendo más.

E: y ¿a que crees que se deba el cambio?

D: De pronto a que allá se veía inglés dos horas semanales y aquí más y también a que el profe ponía talleres del libro y no explicaba nada.

E: ¿Y la profe X también pone mucho trabajo del libro o realiza otras actividades?

D: No, casi ni lo utilizamos, ella nos pone a escuchar cuentos y nos hace juegos como dominó y así.

Entrevista 7 estudiante de la IERI

E: ¿Cuéntame cómo fue tu experiencia con el inglés el año pasado y como es ahora?

T: bueno, a mi antes no me gustaba el inglés y me iba muy mal, ahora me gusta; ya saco notas de 4 y tengo un 5 por ahí.

E: ¿a qué le atribuyes ese cambio de actitud frente al inglés?

T: no sé, pueda que a la profe, porque con ella es más fácil, porque ella nos pone muchos juegos para aprender, en cambio el profe X nos ponía cosas del libro y ya.

Entrevista 6, estudiante de la IERI, 2012

7.3 Actitudes y motivación de los estudiantes hacia la clase de inglés

En el aprendizaje de una lengua extranjera influyen también diversos factores sociales como la cultura y aspectos personales como: la aptitud, la inteligencia, la actitud y por supuesto la

motivación, los cuales inciden de manera positiva y otras veces de manera negativa en el aprendizaje de los estudiantes, como ha sido expuesto ampliamente por autores como Ellis (1985) y Baker (1993) entre otros. Es por ello, que en esta sección se hace una revisión de estos aspectos que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera, como también se tiene en cuenta las encuestas aplicadas a los estudiantes de las instituciones indagadas.

De acuerdo con Vander Zanden (1986, citado por Fasce 2004), una actitud es una tendencia o predisposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de determinado modo a una persona suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación. La actitud constituye una orientación social, una inclinación subyacente a responder a algo de manera favorable o desfavorable.

Además, como sugieren Miras y Onrubia 2002 (citados por Bolívar y Monroy 2011) se debe buscar qué es lo que mueve al estudiante para aprender y cómo se refleja eso en aspectos como: el grado de aceptación o de rechazo de las tareas escolares y la mayor o menor tendencia a perseverar en la realización de dichas tareas.

A través de las observaciones, se pudo caracterizar el papel desempeñado por los estudiantes, así como sus actitudes y motivación frente al aprendizaje de inglés; en una de las instituciones (SR) se evidenció desinterés por parte de los estudiantes de ambos grados, además de la falta de compromiso de los educandos en la clase de inglés. Esta fue una constante en muchas de las observaciones; se evidenció que los estudiantes, luego de varios meses de haber comenzado el año escolar (mayo) no habían adquirido el texto ni llevaban copias de los talleres que se necesitaban para trabajar en clase; tampoco se observó el uso del diccionario.

(...) salieron 2 niñas con sus respectivas carteleras frente al tablero para hacer la presentación acerca de la familia. Algunos estudiantes solo le entregaron la cartelera a la profesora. Pocos estudiantes prestaban atención a las exposiciones, los otros se distrajeron con otras actividades durante la exposición.

Observación 4, SR oct25/2011

(...)Al terminar la evaluación, la profesora les recuerda a los estudiantes la entrega de los portafolios y pocos niños lo entregan; otros le piden plazo para entregarlo al día siguiente, a lo que ella accede.

La mayoría de estudiantes no tenían diccionario en la clase por lo que fue necesario organizarlos en grupos y prestar diccionarios de la biblioteca. Observación 5, SRNov5/2011

En cuanto a la actitud de los estudiantes frente a las actividades en clase de inglés, en la institución SR se encontró que en la gran mayoría de las clases, no había ningún tipo de disposición por parte de los educandos para realizar diferentes actividades en clase; al contrario, actitudes de pereza e indiferencia eran observadas en el salón de clase; de hecho, la mayoría de las actividades realizadas en clase debían ser dirigidas a través de la lista de asistencia, en la que el docente llama a un estudiante y así consecutivamente se llama uno a uno que realice tareas determinadas por el docente.

La motivación es otro de los factores más influyentes en el aprendizaje en general. Según (Kelly1982 citada por Mesonero 1995, p.423), la motivación se entiende como el “proporcionar motivos”, es decir, estimular la voluntad de aprender y supone cualquier cosa que impulse o

mueva al estudiante hacia una actividad. De acuerdo con esto, se puede concluir que el proporcionar motivos estuvo más presente en una de las instituciones observadas que en la otra.

Con respecto a la disposición de los estudiantes frente a la clase de inglés, se presenta una paradoja, pues a pesar de que en la encuesta la mayoría de ellos manifestó gustarle la clase, se observó que en la institución SRLa mayoría del tiempo los estudiantes se encontraban desatentos o confundidos durante ella; como se muestra en el primer ejemplo. Por el contrario, se puede apreciar que en la IERI los estudiantes están más atentos y son más participativos.

(...)Luego la profesora continúa con las preguntas acerca de la lectura: Where is San Diego? La profesora es quien contesta “San Diego is in (the) United States” Luego hace otra pregunta: What’s her name? (refiriéndose al personaje de la lectura) los niños no contestan.... Los niños que no tenían libro se dedicaron a dormir sobre el puesto; otros niños trabajaban en otras materias.

Observación SR #11, mayo 12/12

Los estudiantes salen al frente del salón y la profesora dirigiéndose a un niño le *dice*:

P: you are going to be the magic fish.

Los estudiantes empiezan a actuar.

Es :(risas)

P: you are going to be the narrator

Los estudiantes participan y sus compañeros se ríen.

Observación IERI, Agosto 16, 2012

Todos los estudiantes dicen el trabalenguas con ayuda de la profesora.

Observación de la IERI de Agosto, 2012

Como se evidencia, el grado de motivación de los estudiantes de 6-3 y 6-4 de la IERI, es muy alto; se les nota el agrado en cada una de las actividades que realizan y esto se refleja en la disposición de los estudiantes frente a las actividades realizadas en la clase del inglés, contrariamente a la institución SR, donde el nivel de motivación es muy bajo como se registra a continuación:

Los niños que no tenían libro se dedicaron a dormir sobre el puesto, otros trabajaban en otras materias (...)

La mayoría de los estudiantes estuvieron muy callados, solo unos pocos participaban en clase.

Observación 15, SR mayo 8/12

En las entrevistas, los estudiantes manifestaron estar conscientes del nivel de importancia de la clase lo que demuestra su conocimiento acerca de la utilidad del idioma como herramienta para acceder a otro tipo de desarrollo cultural, intelectual, económico etc.

E: ¿Para ti es importante aprender inglés?

Samadi: claro, es muy importante

E: ¿Por qué crees que esta clase es importante?

Samadi: porque si uno se va para Estados Unidos, varias partes así, uno necesita entender.

Entrevista #1 IERI Junio 4 /2009

En otra entrevista un estudiante de una de las instituciones observadas dijo:

E: ¿Te parece importante aprender inglés?

T: sí

E: ¿Por qué?

T: Porque casi en todos los trabajos están pidiendo el inglés y por si uno va a viajar.

Entrevista 4, SR Agosto 23 / 2012

A partir de las entrevistas, se pudo establecer que en ambas instituciones los estudiantes consideran útil aprender inglés, lo cual nos hace deducir que en los establecimientos indagados sí existe una aceptación hacia la lengua extranjera, pues los estudiantes son conscientes del nivel de importancia de aprender inglés, dado que entre las razones que expresan, se demuestra su conocimiento acerca de la utilidad del idioma como herramienta para acceder a otro tipo de desarrollo cultural, intelectual, económico etc.

La encuesta también mostró que en ambas instituciones la motivación hacia el aprendizaje del inglés se manifiesta en el 90% de los estudiantes participantes, pues ante la pregunta, “enumere del 1 al 9 cuál es la importancia que le da usted a la clase de inglés”, la gran mayoría de ellos le dio una escala entre 6 y 9, el resto (cerca del 28%) un puntaje entre 1 y 5 y un 1% ‘no responde’. Esto último se puede entender como falta de conocimiento sobre la importancia del idioma o desinterés por la utilidad que pueda tener el mismo.

Sin embargo, las observaciones no parece revelar una verdadera coherencia entre lo que los estudiantes dicen y lo que ellos hacen, pues aunque saben que aprender una lengua extranjera podría mejorar su nivel de vida tanto personal, como profesionalmente, los educandos ven el aprendizaje del inglés como algo ajeno a su realidad, tal como se ilustró en varias de las observaciones ya mencionadas en este estudio; tampoco parecía que algunos de los docentes de inglés de las instituciones educativas indagadas, promovieran la importancia de aprenderlo.

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La interpretación y análisis de los resultados de este estudio permitieron describir el proceso y acciones tomadas por las instituciones para la implementación del programa de Fortalecimiento de la Enseñanza de Lengua Extranjera. Se encontraron algunas fortalezas y debilidades que pueden ser tenidas en cuenta para el desarrollo de este programa en estas y otras instituciones educativas.

De acuerdo con los resultados globales de este estudio, en uno de los contextos observados se hallaron avances de implementación de la política estatal, ya que ha reestructurado las dinámicas institucionales y el currículo con miras a la consecución de mejores niveles de lengua de sus estudiantes; sin embargo, en la otra institución educativa aún existe un desconocimiento de asuntos claves en la gestión escolar para desarrollar mejores procesos de aprendizaje de la lengua extranjera, tales como, la intensidad horaria, el número de estudiantes por aula, la metodología docente y la realización de un trabajo aislado en el área de inglés, todo lo cual dificulta la consecución de los logros propuestos por el MEN.

A partir de los datos obtenidos a través de los diferentes métodos de recolección de información, se concluye además que los contextos sociales y culturales de los padres de familia pueden influir de manera negativa en el aprendizaje de una segunda lengua; es decir, la mayoría de los padres de familia (pertenecen a la clase media y media baja), no han desarrollado competencias en inglés para poder ayudar a sus hijos a entender el idioma, y no cuentan con posibilidades económicas para pagar instituciones donde se les enseñe inglés a sus hijos, lo cual no contribuye al aprendizaje exitoso de esta lengua por parte de los estudiantes.

Sin embargo, cabe señalar que la mayoría de los estudiantes observados pese a su extracción social, cuentan en sus hogares con recursos para el aprendizaje del inglés tales como:

televisores, grabadoras, computadores(muchos de ellos con acceso a internet).Sin embargo, según los resultados obtenidos en la encuesta, los educandos no hacen uso de dichos materiales para el aprendizaje de este idioma; tal parece que los intereses de muchos de los estudiantes se centran en otros aspectos muy diferentes al aprendizaje del inglés.

Este estudio sugiere además, que el nivel de inglés de los estudiantes de las instituciones públicas no depende solamente de su extracción social, de su situación socioeconómica, del nivel de escolaridad de sus padres,sino también de la percepción frente al bilingüismo que se tiene en algunas instituciones educativas, pues tal como lo manifiesta Dávila(2012)“en los colegios oficiales se pone en entredicho la pertinencia de la formación en lengua extranjera dado que la mayoría de los estudiantes son de estratos bajos y, por esta razón sus aspiraciones y expectativas están estrechamente ligadas a su contexto”. (Ídem p.64)

Lo anterior se evidencia en una de las instituciones educativas donde los educandos reciben formación académica que los prepara más para el desempeño de oficios y carreras técnicas que para la educación superior.En consecuencia,el inglés no se encuentra en el mismo nivel de importancia que las áreas comerciales o técnicas y por ello el número de horas destinado a las clases de lengua extranjera es inferior al de las otras áreas.

Por otra parte, se presentan incongruencias entre lo que se plantean los proyectos institucionales,y lo que algunos docentes de inglés, especialmente en una de las instituciones analizadas, hacen en el aula en relación con el uso de metodologías eficaces para el debido manejo de la clase.Tampoco se tienen en cuenta las características de los estudiantes; esto puede deberse al gran número de educandos por aula, (el cual en algunos establecimientos sobrepasa

los 50 estudiantes) a la poca intensidad horaria en las clases de inglés de algunas instituciones educativas y la desmotivación de los mismos docentes.

La revisión de algunas teorías, enfoques y métodos nos llevan a considerar las diversas posibilidades con las que contamos para la enseñanza de lenguas extranjeras; así, los maestros, tenemos el deber de evaluar constantemente nuestro quehacer profesional, replanteándolo de acuerdo con la realidad educativa local y con las políticas educativas vigentes. Esta actualización teórica también permite, como lo indica Delmastro (2007), la variación o introducción de nuevas estrategias y actividades y el establecimiento de compromisos personales que conlleven a la toma de decisiones apropiadas para facilitar y favorecer el aprendizaje de la Lengua Extranjera.

La mayoría de las observaciones en una de las instituciones mostraron que el acercamiento a la lengua extranjera es llevado a cabo a través de la lengua materna; esto supone una falencia en este aspecto, ya que los estudiantes frecuentemente se expresan en la lengua materna sin hacer un mínimo esfuerzo por hacer uso de la lengua extranjera. A este respecto podemos decir que, aunque parezca difícil, **sí** es posible acostumar a los estudiantes al manejo de clases en inglés luego de las semanas iniciales en las cuales se puede alternar el uso de las dos lenguas. La comunicación básica en el aula se refiere generalmente a órdenes e instrucciones para procedimientos y pueden acompañarse de gestos. Este sería el inicio del uso de la lengua inglesa en clase, lo que prepararía a los estudiantes para la comprensión auditiva y les disiparía el temor inicial a no poder entender otro idioma.

En lo referente a la evaluación, se pudo encontrar que las evaluaciones académicas parecían tener como único propósito cumplir las exigencias de notas y reportes propuestos por la

institución educativa. El uso de *feedback* o comentarios después de las evaluaciones o actividades se observó muy poco, quizás debido a la falta de planificación en el tiempo de las actividades; los estudiantes muchas veces no sabían en que estaban fallando; sin embargo, generalmente la docente de la institución SR, continuaba con el desarrollo de las clases sin analizar la realidad de las dificultades que experimentaban los estudiantes.

En cuanto al uso de materiales y recursos en la institución educativa, estos facilitan en gran medida la labor del docente, dado que son herramientas visuales y/o auditivas que influyen en el acercamiento a la segunda lengua y su aprendizaje. Las sesiones observadas mostraron que en una de las instituciones, al parecer, los docentes no hacen uso de materiales didácticos como flashcards, dibujos, entre otros, como tampoco de materiales audiovisuales tales como DVD o computadores. La gran mayoría de veces, los únicos recursos utilizados en el aula de clase eran el tablero, el marcador y el libro de texto y, ocasionalmente, la grabadora. Los resultados obtenidos en cuanto a la producción oral de los estudiantes fueron poco efectivos, como lo indicaron las sesiones observadas, y se desaprovechaban también los recursos con que cuenta la institución.

Existe otro aspecto encontrado en una de las instituciones educativas que hace referencia a la condición de la clase, y es la prevalencia de clases centradas en el docente; las encuestas indican como algunas veces éste es percibido por los educandos como alguien distante, que no permite la interacción con el estudiante. Es la persona que enseña, que califica, que pregunta aprueba o reprueba, lo cual puede deberse en parte a la organización de las aulas, las cuales la mayoría de veces se encuentran en filas e hileras, lo cual obstaculiza el contacto visual entre estudiantes (especialmente los que se ubican en los últimos puestos) y los profesores, quienes

muchas veces, no se desplazan por todo el salón. Todo esto dificulta **la interacción** entre los actores de la clase.

Es cierto que el desarrollo de un nivel alto de competencia lingüística en lengua extranjera, exige que los estudiantes dispongan de un tiempo y espacio necesarios para practicar lo que se les está enseñando, sin embargo, también son fundamentales las actitudes y motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma; los registros de observación mostraron falta de motivación por parte de algunos educandos hacia la clase de inglés.

Por lo tanto, se hace necesario que los docentes de todas las instituciones, oficiales y privadas por igual, intenten despertar y mantener el interés del estudiante por la clase, lo cual es, en definitiva, lo que nos permite crear un buen ambiente escolar y disfrutar de clases más amenas que propicien el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera, y fomenten en los estudiantes el deseo de alcanzar metas personales y académicas y vean el aprendizaje del inglés, como algo significativo y útil para su vida.

Tomando como referencia las sesiones observadas en las dos instituciones oficiales de la ciudad de Cali, se concluye que para la implementación del PNB, se hace necesario revisar los procesos educativos que se vienen desarrollando en algunos planteles del sector público, con el fin de fortalecerlos o corregirlos y poder alcanzar las metas planteadas por el MEN para el año 2019, a la vez que se acerca a la población a la vivencia del bilingüismo, fenómeno común en la mayor parte de los países del mundo. Los resultados arrojados en este estudio mostraron que a 6 años de cumplirse la fecha propuesta, estamos aún distantes de lograrlo.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Acevedo, I. A. y López, A. F. (2000). El proceso de la entrevista: Concepto y modelos. México: Ed. Limusa. Recuperado de <http://menteypsicologia.blogspot.com/2011/08/que-es-la-entrevista.html>
- Balderrama, De Crespo M. (1991). La Entrevista: En *Revista Aportes* (35). *Dimensión Educativa*. Santafé de Bogotá.
- Biancha, H. y Polo, L. (2011). *Análisis descriptivo y crítico del programa nacional de bilingüismo a través de un estudio de casos en colegios públicos de educación media en la ciudad de Cali*. Trabajo de grado. Universidad del Valle. Facultad de Humanidades. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Santiago de Cali, Colombia.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Brown, H. A. (2000). *Principales of Language Learning and Teaching*. (Fourth ed.). New York: Pearson Longman.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Cárdenas, R. (2008). El PNB en Santiago de Cali: Un diagnóstico de condiciones de implementación. Cali, Colombia: Universidad del Valle. Informe no publicado.
- Cárdenas, R. y otros (2011). El PNB en Santiago de Cali: Un diagnóstico de condiciones de implementación. Cali, Colombia: Universidad del Valle. Informe final de investigación de COLCIENCIAS.
- Congreso de la República. Ley 115 (8 de febrero de 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Decreto 1860.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1999). Serie de lineamientos curriculares

idiomas extranjeros. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

_____. Ley General de la Educación, Artículo 76

_____. (2006). Serie Guías N. 22. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto!, Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: Revolución Educativa.

_____. (2009). Un bilingüismo de calidad para Colombia. Palabra Maestra. Edición N°31.

Curran, C. A. (1972). *Counseling learning: A whole person model for education*. New York: Grune a Stratton.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton & Company.

Dávila Pérez, D. M. (2012). Capital lingüístico en inglés y desigualdad de oportunidades educativas: exploración en dos colegios oficiales de Bogotá. Tesis de maestría en sociología. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias humanas. Bogotá, Colombia.

Delmastro, A. L, y Salazar, L. (2007). Tendencias en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Hacia un Eclecticismo Constructivista. *Synergies*, (3), 19 – 37. Recuperado de <http://fcomte.fr/gerflint/Venezuela3/SYNERGIES1.pdf>

Dzul, M., Funderburk, R., Hidalgo A., y Paredes B. (2010). La enseñanza del inglés en las escuelas de tiempo completo en Hidalgo: Análisis de un caso. Memorias del VI foro de estudios en lenguas internacional (febrero 2010). ISBN: 978-607-9015-22-0. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icshu/LI_EnsLenguas/Bertha_Paredes/tlax

cala.pdf

DZubiría, J. (2006). Los Modelos Pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Editorial Magisterio. Recuperado <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/docs-pdf/general/Hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf>

Ellis, R. (2005). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: Análisis de las investigaciones existencias. New Zealand: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Recuperado de <http://www.minedu.govt.nz>

Escobar, E. y España, S.(2009). “Caracterización de las actividades y los materiales implementados en la clase de inglés de la institución república de israel”. Informe descriptivo seminarios de investigación en el aula I y II.

Fathman, A., y Kessler, C. (1993). Cooperative Language Learning in School Contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 127-140. Recuperado <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/viewFile/698/529>

Fasce, E. (2004). Psicología Social: Las actitudes y el cambio actitudinal. Síntesis de la materia(PsicologíaSocial). Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos6/xiso/xiso2.shtml#acti> 06-02-09.

García,P.(s.f.).Los espacios afectivos en el aula. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/espaciosafectivogarcia.pdf>

Gardner, R. C. (1985).*Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*.London: Edward Arnold Publishers.

Gardner, R.C. (2004). Attitude/Motivation Test Battery:International AMTB Research Project. The University of Western Ontario, Canada. Recuperado de <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf>

- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1998). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, F, y Faustino, C. (2006). Un estudio sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios públicos de la ciudad de Cali. *Revista lenguaje*, (34), p. 210.
- Instituto Cervantes. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Longman Group.
- McNamara, T. (1963). *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: The Hague.
- Marulanda, L. V. y Berdugo Torres, M. (2005). Implementación del Programa de Informática y Bilingüismo en una institución educativa de Cali. *Revista Lenguaje* (33), 129-158.
- Maturana. L. (2011). La Enseñanza del Inglés en Tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en Algunas Instituciones Públicas: Factores Lingüísticos y Pedagógicos. *Colomb. Appl. Linguist*, 13 (2), 74-87. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v13n2/v13n2a06.pdf>
- Mejia, A. M de. (2006). La importancia del bilingüismo en Colombia en la era de la globalización. *Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos*, 7 (1), 163 – 17.
- Mesonero, V.A. (1995). *Psicología del desarrollo y de la educación en la edad escolar*. Universidad de Oviedo. ISBN 84-7468-877-9. España. Recuperado de: <http://books.google.com.co/books?id=L0SaKpGPkTIC&pg=PA425&dq=concepto+de+motivacion+escolar&cd=10#v=onepage&q=&f=false>.

- Minera R, M. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 58-73.
- Miranda, N. y Echeverry, A. (2011). La gestión escolar en la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia). *Íkala*, 16 (29), 67-125.
- Monroy, M. y Bolívar, M. (2011). *Programa Nacional de Bilingüismo en Santiago de Cali: Diagnóstico de actitudes y expectativas de los estudiantes de colegios públicos de Cali, frente al aprendizaje del inglés dentro del marco del programa Nacional de bilingüismo*. Trabajo de Grado. Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.
- Nunan, D. (1988b). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan D (1997). *Designing and adapting materials to encourage learner autonomy*. In P. Benson, & P. Voller. *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow: Longman, 192 - 203.
- Plan de área. Institución Educativa IERI (2011)
- Plan de área. Institución Educativa SR (2011)
- Proyecto Educativo Institucional. Institución Educativa IERI (2011)

Reyes Cruz, M. del R., Murrieta Loyo, G., y Hernández Méndez, E. (2010). *Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias*. *Revista Pueblos y fronteras digital*, 6 (12), pp. Recuperado de http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/index_n12.html

Richards, J.C. y Rogers, T.S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, MA: Cambridge.

Richards, J. C y Lockhart, (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University. Press.

Roldan, T.A. (s.f). El aprendizaje centrado en el alumno: De la teoría a la práctica. Recuperado de [http:// www.encuentrojournal.corg.pdf](http://www.encuentrojournal.corg.pdf) enero 10, 2011) Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas.

Silva Ros, M. T. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, Málaga, España.

Stevick, E.W. (1980). *A way and ways*. Massachusets: Newbury House Publishers.

Tudor, I. (1996b). *Leamer-centredness as language education*. Cambridge: CUP.
Underhill, A. 1989. "Process in humanistic education". *ELT Journal* 43/4: 250-260.

Trujillo, S, F (2002) *Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua*. "La revista" Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla, (32), 147-162, ISSN 1577-4147. Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.

Van Ek, J. A. y Trim, J. L. M. (1991). *Threshold 1990*. Council of Europe. United Kingdom: Cambridge University Press.

Vásquez, H y García, L. (2012). *Identificación y descripción de las actitudes y las*

expectativas de estudiantes de colegios privados monolingües de la ciudad de Cali frente al aprendizaje del inglés en el marco del Programa Nacional de Bilingüismo. Monografía.

Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wigg, G. A., Lovejoy, L., y Sotomayor, M. (2004). Asesorías y Ediciones WS Limitada. Recuperado el 29/10/2012 de la página <http://www.condorito.info/historia.php>.

9. APÉNDICES

Apéndice 1

Observaciones de clases de inglés

INSTITUCIÓN IERI

OBSERVACIÓN # 4 Fecha: Octubre de 2009

OBSERVADORAS: ERIKA ESCOBAR y SANDRA ESPAÑA

PROFESORA: LEONOR VILLAN

GRADO: 6-3 **NÚMERO DE ESTUDIANTES:** 25

Hora	Descripción	Comentarios
11:10 AM	Los estudiantes ingresan poco a poco al salón, algunos saludando en inglés y otros en español, se sientan en los puestos y esperan a que la profesora llame a lista, al ser llamados responden "I'm here" si alguno lo olvida y lo dice en español algunos compañeros le llaman la atención. Cuando el llamado de asistencia termina, la profesora se para del pupitre y pregunta: "who has the book?", "who doesn't have the book?" y traduce lo dicho. Entonces, los niños levantan la mano. La P dice que quienes no tienen libro pueden hacer parejas con los que sí lo tienen y que ella va a prestarles algunos libros. Cuando las parejas ya están conformadas, la profesora les dice que harán un ejercicio de escucha que es muy importante y les indica la forma de hacerlo, en español. Pone el CD y cuando el diálogo termina, la P pregunta: "where is the conversation?" y traduce, los estudiantes responden que en el aeropuerto y ella dice: "yes, at the airport". Luego, les dice que si el libro es de ellos pueden hacer el ejercicio que sigue, rayando el libro, si el libro es prestado, solamente deberán discutir la respuesta que ellos consideren. En el ejercicio, deben escribir el número mencionado en la casilla que corresponde a la frase enunciada; la otra parte del ejercicio es completar una conversación con base en lo escuchado, la P pone el audio tres veces y cuando terminan pone otra conversación modelo y les dice: "Please with your partner do the	- En comparación con otras clases observadas, hoy ya son más los niños que tienen el texto.
11:25		

11:45	dialogue” y traduce; luego en inglés les dice que Carlos Andrés y Samary harán el diálogo, los dos estudiantes proceden pero son pocos los que atienden. Después la P es dice: “por favor ensayan con sus compañeros porque para la próxima clase deben hacer los diálogos con sus compañeros porque les voy a hacer evaluación oral” y para finalizar dice: “please put your desks in order and give me my books” y traduce.	
-------	---	--

Observación #5 la profesora no asistió al colegio por calamidad doméstica.

Observación #6

Observadoras: Sandra España y Erika escobar

Profesora: Leonor Villán

Noviembre 10- 2008

Grado:sexto

Hora	Descripción	Comentarios
11 am	En el salón de clases había nuevas carteleras, en el tablero se hay pegadas unas frutas con sus respectivos nombres en inglés, pineapple, strawberry, banana... Los estudiantes están saliendo al frente de manera voluntaria a presentar a algunos estudiantes diciendo: “I am Carolina, she is Diana, he is Marvin, you are Leonor, it is a board”. Luego la profesora les dice en inglés que por favor le digan nombres de objetos que hay en el salón de clase y traduce, los estudiantes los nombran en inglés y la profesora los escribe en el tablero con marcador rojo (picture, locker pen, orange, lamp...) luego les pide que recuerden cómo era la ultima partecita que decían cuando salieron a presentar a los otros, ellos responden “it is a...” después menciona, que habían estudiado el pronombre “It” y pide a los estudiantes que escriban esa partecita en el tablero.	Creemos que la profesora utiliza como material decorativo los carteles que ha utilizado como material de clases, lo cual nos parece muy acertado. Al principio los estudiantes se mostraron reacios a salir al tablero, luego vieron que no era difícil y se ofrecieron varios.
11:35	Después, la profesora dice: “listen, listen to the	Prácticamente es un

11:45	pronunciation of these sentences” lee todas las oraciones hechas en el tablero y hace énfasis en “it is aN orange, it is aN apple...”, para que los niños identifiquen la diferencia entre los artículos a y an , porque ellos habían puesto en todas las oraciones “it is a” sin discriminar que la palabra siguiente empezara con vocal o no, la profesora les pregunta en español si escuchan algo diferente, ella previamente ha aclarado que “it’s” es la forma corta de decir “it is” así que una estudiante responde: “se oye como una T por ahí” la profe le dice: “ok, ok, but listen again...” La profesora dice: “open your notebooks and copy these sentences: it is a banana, it is a lemon etc”. Una estudiante dice que ella ya las copió, entonces la profesora seriamente le dice: “ok show me the sentences” y traduce con un tono desafiante. Finalmente hay un estudiante que identifica la diferencia que la profesora estaba pidiendo y dice que es AN cuando hay una vocal en la siguiente palabra. La profesora dice: “ok, ok” y explica la regla gramatical y pone un ejercicio en el tablero donde los niños debían completar primero con el artículo indefinido an and luego con a una lista de palabras (todas empiezan con vocal). Cuando terminan, la profesora dice: “very easy, very easy, porque todas tienen vocal, entonces ya está claro”. Finalmente, pide a los estudiantes sacar el libro y trabajar el punto 3 en la pagina 12 y los puntos 4, 5, 6 de la 13, también que trabajaran en el workbook página 7 ejercicio 2. La profesora advirtió que los niños que aún no tenían el libro, debían hacerse en grupo y transcribir en sus cuadernos los ejercicios a realizar. Los niños no terminaron la actividad y deberán continuar en la casa y en la próxima clase.	ejercicio de repetición, como haciendo planas con “it is a...” Nos pareció que la profesora podía haber hecho este ejercicio un poco más complicado, para evaluar la comprensión de los niños. Hay confusión en lo que está pidiendo, porque ahí también hay una diferencia en el sonido... Nuevamente el ejercicio es bajo nuestro punto de vista, muy sencillo y poco productivo
-------	--	--

Observación # 7

Observadoras: Sandra España y Erika escobar

Profesora: Leonor Villán

Diciembre 01 – 2008

Grado:sexto

Hora	Descripción	Comentarios
11:35am	En el salón de clase, hay seis nuevas carteleras, dos con las letras de los villancicos jingle bells y silent night, otra cartelera, acerca del día de acción de gracias, y otra con un papa Noel hecho de algodón, otra acerca de un muñeco de nieve, y otra acerca de los cumpleaños de otro grupo. Los estudiantes están a cargo de dos jóvenes de grado 11 porque la profesora está en la entrada del colegio haciendo un mural con otros estudiantes. En el salón se escucha mucho ruido, pues los muchachos de once propusieron como actividad un a competencia por filas que consiste en repetir la letra de villancico (silent night) “bien pronunciada”.	Nos parece inusual encontrar al estudiante de escasa visión de último en la primera fila cercana a la puerta.
11:45	Esta actividad provocó mucho desorden, por lo tanto el estudiante de once decide cambiarla por otra competencia acerca del vocabulario del villancico. Pero esta actividad no les gustó mucho a los niños de. Luego, un niño y una niña discuten en la parte trasera del salón, la niña le pega al niño, pero el estudiante de once logra calmar la situación escuchando al ofendido y continúa con la actividad. El estudiante de once decide cambiar la actividad por una nueva competencia a nivel grupal, por un momento los niños le obedecen, pero hacen desorden de nuevo así que el encargado los manda a recoger los papeles que hay en el suelo. Algunos niños aprovechan para hacernos preguntas	El estudiante de once es quien realiza las actividades y mantiene ocupado al grupo el mayor tiempo posible, mientras su compañera sólo anota a los niños que presenten mal comportamiento. En medio de tanto desorden nos es difícil escuchar lo que los estudiantes dicen, sólo podemos notar que su actitud es diferente

12:00	acerca de lo que hacíamos en el salón y muestran preocupación por saber si los hemos anotado en nuestras observaciones.	cuando la profesora está, al parecer para los estudiantes, las actividades planteadas por los estudiantes de once no son importantes, ni calificables.
12:15	Otros niños se van a ver quienes habían sido anotados en la lista negra de la niña de once quien se encontraba en el puesto de La profesora (vigilando el comportamiento de los niños). El timbre suena y los niños salen rápidamente del salón de clases.	

Institución Educativa República de Israel

Observación #8

Observadoras: Sandra España y Erika Escobar

TRIANGULACION

Grado: 6°

Profesora: Leonor Villán

Enero 26- 2009

Hora	Descripción	Comentarios
11:00	Cuando entramos al salón de clase, los estudiantes ya están acomodados para empezar. En el salón hay nuevas carteleras realizadas por los estudiantes del grado 11, esta vez el tema es: propósitos para el año nuevo. Ej.: "I will do my homework everyday" La profesora les dice que van a hacer un repaso sobre los artículos y pronombres, y dice algunas oraciones como ejemplo: <i>It is an Apple, it is a ruler etc.</i> Luego, la profesora escribe una lista de nombres de frutas en el tablero, los estudiantes deben salir a	

11:25	escribir a o an según corresponda: ---- grape ----- banana ----- orange	
11:45	Algunos voluntarios salen al tablero, pero son sólo los de la parte de adelante los que participan. Cuando esta actividad se termina, la profesora dice a los niños que si hicieron las actividades que les habían dejado antes. Ella les dice que va revisar el libro mientras ellos realizan otro ejercicio en el mismo (Pág 52). La profesora se queda en el escritorio y los estudiantes van pasando con su libro o cuaderno. Varios estudiantes se amontonan alrededor del escritorio, así que la profesora les llama la atención y les dice que van a pasar uno por uno para ella poder revisarles. Antes de que suene el timbre, los estudiantes empiezan a guardar sus útiles, la profesora les dice que en la próxima clase revisará los libros que faltan y la actividad que estaban realizando hoy.	La profesora no aclara que pasen uno por uno y por eso muchos se amontonan alrededor de su escritorio. Algunos de estos niños tienen preguntas sobre la actividad que les puso y no van para que les revise la tarea. Aunque aún algunos estudiantes no tienen libro, esta vez la profesora omitió recordarles que tienen que comprarlo, simplemente se los prestó.

Institución Educativa República de Israel

Observación #9

Grado: 6°

Observadoras: Sandra España y Erika Escobar

TRIANGULACION

Profesora: Leonor Villán

Enero 29 del 2009

Hora	Descripción	Comentarios
11:00	Cuando llegamos al salón, algunos estudiantes nos saludan. La profesora les dice: " pay attention " y en	La profesora introduce

	unos lugares como Island, city, ocean, etc que están escritos en el tablero los estudiantes deben pasar al a escribir frente a cada uno de estos, un ejemplo “real” de estos. Ej.: Ocean= Pacific, Beach=Miami beach, Island: San Andres, City :Cali, Ocean: Pacific Pregunta a los niños en inglés y luego en español si recuerdan o conocen algunos otros adjetivos, ellos mencionan algunos y ella los escribe en el tablero y los estudiantes deben escribir frente a estos, su opuesto. Eg. Big-Small, large-short, cold-hot. Después de hacer un ejemplo de una oración en el tablero, dice a los niños que hagan en el cuaderno más oraciones utilizando nombres y adjetivos. Ej: Bogotá is a cold city; Colombia is a hot Country, etc.	Island, City, Beach, etc. Como ADJETIVOS... ¿?
11:20	Algunos de las oraciones de los niños fueron: “the sun is yellow, the moon is white, the cloud is blue” La profesora les recuerda a los niños que los colores también son adjetivos, después, hace un repaso del vocabulario de los colores. Entonces un niño dice: “ah sí, la gente de Estados Unidos es blanca, mona y de ojos azules.” Pero la profesora le advierte que sólo pregunta por los colores que han visto en clase. Después de esto, la profesora hace preguntas como “what color is your shirt?”, señalando la prenda de vestir de la que habla para que los estudiantes entiendan más fácil y les explica cómo responder a ese tipo de preguntas “my shirt is white”	Esta intervención no es aprovechada para profundizar en el tema, sino que la profesora limita las respuestas a lo que han visto en clase. Unas imágenes de prendas de vestir pudieron haber sido muy útiles
11:40	Explicando con un ejemplo en el tablero, les dice que como tarea deben hacer una circunferencia y dividirla por partes, colorearlas y escribir el nombre de cada color en inglés.	

Institución Educativa República de Israel

Observación #1

Observadora: Erika Escobar

Grado: 6°4

Profesor: Maria Eugenia Guapache

Agosto16,2012

Hora	Descripción	Interpretación y comentarios
1:25 p.m.	P: <i>Good afternoon!</i> Es: <i>Good afternoon teacher!</i> La profesora empieza la clase llamando a listay contestan en inglés:<i>I'm, here,present i or ab</i> estudiante no está en el salón.Una estudiante p la profe E:<i>Teacher, Que es lo hoy vamos a hacer. Hoy?.</i> -La profesora la interrumpe y le dice:<i>What are we going to do? repeat!</i> El estudiante repite... .P:<i>Today we are going to do a casting to "the magic Fisher".</i>Pero primero ,les voy apresentar a alguien, luego me presenta en inglés y pide que yo luego me presente a los estudiantes. <i>She is a student of Universidad del Valle,her name is Erika and will going to watching us to see if you are better than other students of others institutions.</i> Primero,La profesora ensaya el texto con todos los estudiantes, después,un primer grupo salen a representar la obra , que luego será mostrada en la bilingual week.(en septiembre) P: <i>One,two ,three</i> P:<i>Once upon a time</i>El estudiante repite	La profesora da toda la clase en inglés y los estudiantes le entienden. Esto puede ser una señal de que los estudiantes tienen un conocimiento amplio en la materia. Me parece una manera muy apropiada de corregir los errores de los estudiantes pues la profe no ridiculiza al joven.

Hora	Descripción	Interpretación y comentarios
2:00p.m.	E: <i>Once upon a time...</i> La profesora corrige la pronunciación y le da consejos a los estudiantes sobre como actuar,el tono de voz que debe coetc. P: <i>Second casting to performance this story.</i> Los estudiantes salen al frente del salón.y dirigiéndose a un niño le dice: P: <i>you are going to be the magic fish.</i> Los estudiantes empiezan a actuar. ... Es (risas) P: <i>you are going to be the narrator</i> Los estudiantes participan y sus compañeros se ríen. P: <i>Thank you.</i> Los estudiantes regresan a sus puestos.	La profesora corrige la pronunciación y lo hace en voz alta haciendo que los otros estudiantes escuchen no el error en sí, sino que se enfoca más en la forma correcta de decir las palabras.
2:20	P: <i>Very good!</i> Termina la clase .	La profesora parece lograr no solamente la atención, sino también la participación de los estudiantes de este curso y tal vez la forma en que les presenta los temas son acorde a los gustos de los estudiantes de esta edad, es decir,con historias, dramatizados y juegos que llaman la atención de los niños. La profesora felicita a

Hora	Descripción	Interpretación y comentarios
		los estudiantes lo que me parece muy positivo para aumentar la confianza de ellos al usar la lengua meta.

Institución Educativa SR

Observación Grado 6-4

Profesor: Maria Elena Mondragón

Estudiante: Erika Johanna Escobar

Fecha: septiembre 13 /2011

Observación #2

Hora	Descripción	Comentario
6:30 am	El piso del salón de clase continuaba estando sucio (después de 2 semanas sin haber ido a observar). Este día, los estudiantes hicieron una autoevaluación de su rendimiento académico en el área de inglés. La profesora elaboró tres listas, (en el tablero) para clasificar los estudiantes destacados, medios y desinteresados en la clase de inglés. Los mismos niños le decían a la profesora que niño debería ir en cada una de las listas, la nota que merecían sus compañeros y justificar. Luego cada uno de los niños mencionados decían si estaban o no de acuerdo con la percepción de sus compañeros. Como es habitual, el momento de la merienda interrumpió la actividad por unos 15 minutos aproximadamente. Ese día aproveché para observar los niños que más participaban en clases y también los que no les gustaba hablar en ella; también aproveché para hablar con algunos de los estudiantes para saber si les gustaba la asignatura o no y las razones por las cuales ellos hacían su escogencia.	Al parecer las personas encargadas del aseo solo lo barren. La profesora dijo que la aseadora tenía una calamidad doméstica y por eso el salón se encontraba así. También me dijo que ella les pedía a los niños que organizaran el salón al finalizar la clase. Esta actividad me pareció apropiada, ya que enseña a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros, lo que me pareció extraño fue la fecha tan temprana pero la profesora dijo que el periodo académico prácticamente se había acabado y que ésta era una evaluación de final de periodo.
8:25	Fin de la clase, yo me llevé escrito lo que los niños dijeron y la lista que se escribió en el tablero.	con el listado de los desinteresados haré una entrevista para saber sus dificultades y motivaciones

Observación Grado 6-4**Profesor:** Maria Elena Mondragón**Estudiante:** Erika Johanna Escobar**Fecha:** septiembre 27/2011**Observación #3**

Hora	Descripción	Comentario
6:30 am	El piso del salón de clase continuaba estando sucio (después de 2 semanas sin haber ido a observar). Este día, los estudiantes hicieron una autoevaluación de su rendimiento académico en el área de inglés. La profesora elaboró tres listas, (en el tablero) para clasificar los estudiantes destacados, medios y desinteresados en la clase de inglés. Los mismos niños le decían a la profesora que niño debería ir en cada una de las listas, la nota que merecían sus compañeros y justificar. Luego cada uno de los niños mencionados decían si estaban o no de acuerdo con la percepción de sus compañeros. Como es habitual, el momento de la merienda interrumpió la actividad por unos 15 minutos aproximadamente. Ese día aproveché para observar los niños que más participaban en clases y también los que no les gustaba hablar en ella; también aproveché para hablar con algunos de los estudiantes para saber si les gustaba la asignatura o no y las razones por las cuales ellos hacían su escogencia.	Al parecer las personas encargadas del aseo solo lo barren. La profesora dijo que la aseadora tenía una calamidad doméstica y por eso el salón se encontraba así. También me dijo que ella les pedía a los niños que organizaran el salón al finalizar la clase. Esta actividad me pareció apropiada, ya que enseña a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros, lo que me pareció extraño fue la fecha tan temprana pero la profesora dijo que el periodo académico prácticamente se había acabado y que ésta era una evaluación de final de periodo.
8:25	Fin de la clase, yo me llevé escrito lo que los niños dijeron y la lista que se escribió en el tablero.	con el listado de los desinteresados haré una entrevista para saber sus dificultades y motivaciones

Observación Grado 6-4**Profesor:** María Elena Mondragón**Observadora:** Erika Johanna Escobar**Número de estudiantes:** 51**Fecha:** Octubre 25 de 2011**Observación #4**

Hora	Descripción	Comentario
9:45am	El salón estaba organizado por filas como de costumbre La profesora saludo en inglés y luego escribió en el tablero las actividades finales a realizar en las próximas clases. (evaluación escrita, entrega portafolio) Luego salieron 2 niñas con sus respectivas carteleras frente al tablero para hacer la presentación acerca de la familia. Algunos estudiantes le entregaron la cartelera a la profesora. Después de las exposiciones, la profesora recordó a los estudiantes que en la clase anterior vieron el tema” actividades que se realizan en el tiempo libre” Pidió ejemplos a los estudiantes de dichas actividades, un niño dijo: “watch tv” y otro dijo “play” la profesora les dijo” very good” y dejó como tarea realizar oraciones sobre dichas actividades. Finalmente la profesora hizo una mini encuesta sobre lo que les gustó a los niños de la clase de inglés (de todo el año) lo que no les gustó y lo que los estudiantes proponen para el siguiente año lectivo, yo recogí las hojas con las impresiones de los estudiantes Para un posterior análisis.	Me parece que falta una introducción, organización y control de la clase antes de empezar. La recapitulación del tema anterior me parece una actividad válida La profesora no dejó un modelo de oración. Al parecer fueron muy pocos los estudiantes que salieron a exponer su trabajo, quizás por la cantidad de estudiantes y las pocas horas de clase que habían tenido. No sé con exactitud número de estudiantes que entregaron la cartelera pero muchos se excusaron ante la profesora y le dijeron que se la llevarían al otro día.
10:40		Pocos estudiantes prestan atención a las exposiciones, mientras otros se distrajerón con facilidad durante la exposición.La profesora los recibe bajo la condición que la nota será sobre 4. En la presentación que los niños hicieron acerca de la familia, se pudo evidenciar que aún algunos estudiantes no han interiorizado los pronombres personales en tercera persona, y el uso del verbo to Be para referirse a la edad. La profesora algunas veces hacia la corrección inmediatamente se cometía el error por parte de los estudiantes.

--	--	--

Grado 6-4

Número de estudiantes: 51

Profesor: María Elena Mondragón

Observadora: Erika Johanna Escobar

Fecha: Noviembre 1 de 2011

Observación #5

Hora	Descripción	Comentario
6:30 am	La clase inició con un llamado a lista luego entregó la evaluación escrita a cada estudiante, la cual consistían en actividades de completar con el articulo indefinido a, an, y contestar con yes/no questions, y wh questions. Ej: what is your name? Where are you from? etc. Esta evaluación duró las 2 horas de la clase. durante la evaluación algunos niños nos hacían preguntas porque no sabían qué contestar, mientras tanto, la profesora caminó un rato por el salón de clase, y aclaró algunas dudas (en español), yo me hice al lado del tablero unos minutos y luego me salí del salón para ayudarle a la profesora en la corrección de varios de los exámenes de 6.3 y pude notar que la mayoría de los estudiantes no distinguen el uso adecuado del artículo indefinido(a, an) y también presentan problemas de conjugación del verbo to Be al contestar preguntas de información personal (edad ,nombre de los padres, etc.)	La evaluación solo contempla aspectos gramaticales no permite evaluar las otras habilidades de los estudiantes. Durante la evaluación los niños se comportaron bien, también pude observar que la merienda puede ser repartida al finalizar la clase, lo que me parece muy favorable para el desarrollo de la misma.
8:25	Finalmente, la profesora corrigió en el tablero, (mientras los niños tomaban el refrigerio) primero les leyó y explicó cómo debían completar la evaluación, sin embargo, algunos niños aún se mostraron confusos después de la explicación. No hubo explicación antes de empezar la evaluación	Quizás puede deberse a las pocas clases que tuvieron en el mes anterior lo cual impidió que algunos temas se reforzaran. cuando no hay clase la profesora , no deja un taller de refuerzo o algo así.

Profesor: María Elena Mondragón
Observador: Erika Johanna Escobar
Fecha: Noviembre 8 de 2011, Martes
Grado 6-3
Observación #6

Hora	Descripción	Comentario
6:30 am	Ese día yo llegué cuando la clase había ya comenzado; los estudiantes se encontraban haciendo la evaluación final de todos los temas porque la próxima clase (nov 15) la profesora no podía asistir a dictar la clase, ya que tenía un seminario fuera de la ciudad. La evaluación se prolongó las 2 horas; yo solo me dedique a observar a los niños quienes estaban muy concentrados en ella. Al terminar la evaluación, la profesora les recuerda (a los estudiantes) la entrega de los portafolios y pocos niños lo entregan, otros le piden plazo para entregarlo al día siguiente, a lo que ella accede. Fin de la actividad	Me parece muy pronto para hacer una evaluación final; pienso que dado a que aún faltaban temas por abordar, se podía haber dictado uno de los temas faltantes y la evaluación podría haber sido hecha en quince días. Pero quizás la profesora decidió adelantarla previendo algunos compromisos que ella tendría para las próximas clases. El portafolio es una carpeta con los trabajos realizados durante el año electivo.
8:25		

Grado 6-3**Número de estudiantes:** 57**Profesor:** María Elena Mondragón**Estudiante:** Erika Johanna Escobar**Fecha:** Enero 25 de 2012, Miércoles**Observación #10**

Hora	Descripción	Comentario
8:20	El curso se inició con la presentación que hizo la profesora de la practicante de inglés: “<i>She is Erika; she is a student-teacher of the university of Valle, She is going to observe this class</i>”. Luego tradujo esto en español. Al inició de la clase los niños estaban muy inquietos, por lo que la profesora les hizo un pequeño ejercicio físico con imitación por parte de nosotras así: hands up, on the right, on the left, down) y logra obtener la atención de la mayoría del curso.	El grado 6-3 tiene las 2 horas de inglés el mismo día, la primera hora es de (8:30 a 9:15). Después el descanso y luego la segunda horade 9:45 a 10:20. Este curso tiene matriculados 60 estudiantes, se espera que algunos de los niños pasen a la jornada de la tarde.
8:25	La profesora se dirige al tablero, procede a escribir la fecha en inglés y a informar el inicio y finalización de los periodos académicos; los niños lo copian en su cuaderno de inglés Ex: <i>First term from 16 th to April 1st</i>. Luego la profesora muestra a los estudiantes el libro de texto con el que van a trabajar, el <i>workbook</i> y los <i>cds</i>, da la información a los estudiantes del costo del libro y suena el timbre para ir a descanso. Después del descanso la profesora me pide que enseñe a los estudiantes una canción y como uno de los primeros temas que van a ver son los saludos, entonces les enseñé una canción relacionada a ellos. Después la profesora les enseñó “If you happy and you know...”. La profesora aprovechó para explicarles a los estudiantes algunos órdenes, ex. <i>Turn around, stomp your feet, claps your hands</i>.	
10 :40	Posteriormente la profesora copia la canción en el tablero y los estudiantes la copian en sus cuadernos y repiten esta una vez más. Finalmente les deja de tarea aprenderse la canción.	Al parecer la profesora no tenía planeada una actividad para el grupo, por lo que me pidió enseñarles alguna canción en inglés que yo conociera, lo cual me tomó por sorpresa por que yo no sé canciones infantiles en inglés, por lo cual me tocó improvisar con una que más o menos sabía. Constantemente la profesora llama la atención a algunos estudiantes y les recuerda las faltas estipulados en el manual de convivencia (comer chicle, interrumpir la clase etc.)

Grado 6-3

Número de estudiantes: 57

Profesor: María Elena Mondragón

Estudiante: Erika Johanna Escobar

Fecha: Febrero 1 de 2012, Miércoles

Observación #12

Hora	Descripción	Comentario
8:20	Al inicio de la clase la profesora saluda en inglés y les dice a los estudiante: “ <i>Today I’m going to revise the alphabet</i> ”; luego coloca el cd del libro de texto y les pide a los niños que escuchen el tema 1 del libro “el alfabeto en inglés”. Luego pide a los niños que lo repitan. Después de esto, la profesora escribe en el tablero la fecha en inglés y empieza a deletrear su nombre para que los niños vean como se hace; luego, pregunta a un chico en inglés <i>What is your name?</i>	La profesora utiliza la actividad de escucha para entrar directamente con el tema, luego da un ejemplo para que los niños sigan su modelo.
8:25	Entonces el niño le dice “Juan” y deletrea su nombre; la profesora pide a los niños que hagan lo mismo en sus cuadernos (deletreen sus nombres) y practiquen la pronunciación del alfabeto.	Corrige pronunciación a través de la repetición. Estas s se hicieron de manera grupal.
	La profesora me pidió que fuera a buscar al bibliotecario para ver si se les abría la sala de sistemas a los estudiantes y así practicar deletreo mediante un video.	Esta actividad no se pudo llevar a cabo debido a que el bibliotecario no fue ese día en la jornada de la mañana.
	Luego entraron dos niñas del grado once para lanzar su campaña como personeras al gobierno escolar.	
	Los niños salen a descanso.	
10 :40	Después del descanso la profesora hace con los estudiantes un ejercicio físico (<i>hands up ,down, on the left on the right</i>); luego se reparte el refrigerio y se les deja de tarea recortar y pegar láminas que empiecen por cada letra del alfabeto.	Me pareció adecuado que la profesora hiciera una actividad después de recreo, ya que los niños entran a los salones muy inquietos.
	Finalización de la clase.	Como este curso tiene las 2 horas de inglés el mismo día, la primera hora es de (8:30 a 9:15) después sigue el descanso y luego la segunda hora (de 9:45 a 10:20).

Grado 6-3

Número de estudiantes: 57

Profesor: María Elena Mondragón

Estudiante: Erika Johanna Escobar

Fecha: Febrero 8 de 2012, Miércoles

Observación #14

Hora	Descripción	Comentario
8:20	La profesora no asistió al colegio. Al llegar a la institución, hice algunas actividades con los estudiantes: decidí reforzar el abecedario practicando deletreo de sus nombres con algunos niños que se ofrecieron de manera voluntaria.	Esta actividad fue improvisada, debido a que no me avisaron con anterioridad la ausencia de la profesora, lo cual me hubiese permitido planear otras actividades más motivantes.
8:25	Al notar la ausencia prolongada de la profesora, me dirigí a la sala de profesores y posteriormente a la coordinación, el coordinador me explicó que la profesora me había dejado un taller para realizar con el grupo. Yo aproveché la oportunidad para conocer mejor a los estudiantes. Después de recreo, en la segunda hora hicimos el taller de repaso (acerca de los colores y los números) dejado por la profesora en la coordinación. Finalizó la clase, se recogió el taller.	Este taller lo desarrollaron en parejas, para estimular el trabajo entre pares. La disciplina fue buena durante la mayor parte de la clase, aunque fue una actividad bastante ruidosa.
10 :40		

Grado 6-4

N° de estudiantes: 57

Profesor: María Elena Mondragón

Estudiante: Erika Johanna Escobar

Fecha: Mayo 8 de 2012, Miércoles

Observación #15

Hora	Descripción	Comentario
6:45	La clase inició con unos minutos de retraso, primero la profesora rezó con los niños, actividad que duró aproximadamente 2 minutos. Luego la profesora llamó a lista y les llamó la atención acerca de estado de algunos pupitres los cuales estaban muy deteriorados. Después la profesora leyó las notas finales en inglés diciendo " We have meeting with your parents the next thursday " y entonces procedió a explicar a que pertenecía cada nota, es decir: revisión de cuaderno, libro la realización de una tarjeta de identidad.	Al parecer, los niños no entendieron la pregunta pues no contestaban.
7:16	La profesora preguntó : "what we did the last class? luego tradujo "La última clase? un estudiante contesta: "El árbol genealógico pero no dejó tarea. La profesora continuó diciendo: "ok we are going to work in page eighty -six". Después la profesora explicó (en español) la diferencia entre neighborhood y neighbor. Posteriormente se hizo una lectura silenciosa para introducir el tema que se va a tratar, luego la profesora pregunta en español: de que se trata la lectura? La misma estudiante contesta: Se trata de una niña que habla de su vecindario. La profesora pregunta: How old is she? algunos niños contestan thirteen, a lo que la profesora responde: "give me a complete answer", luego agrega: "primero se comienza por el sujeto WHO". Posteriormente, la profesora escribe en el tablero: She is thirteen years old; de nuevo la profesora hace otra pregunta:	Me pregunto cuantos de los estudiantes estarían realmente prestando atención y cuantos estaban distraídos, pues un gran número de estudiantes no llevaban libro de texto. La profesora explica sin necesidad de recurrir a la lengua materna. La profesora corrige errores gramaticales en forma oral. Los niños que no tenían libro se

7:31	<i>Where is she from?</i>, entonces la profesora dió un ejemplo "<i>I'm from Cali or I'm from Colombia</i>". Luego la profesora continua con las preguntas acerca de la lectura: <i>Where is San Diego?</i> La profesora es quien contesta "San Diego es in United States" Luego hace otra pregunta: <i>What's her name?</i> (refiriéndose al personaje de la lectura) los niños no contestan, entonces hace de nuevo la pregunta, a lo que una estudiante dice: "<i>My name is..</i>" La profesora corrige: "<i>my... no, her name is..</i>" Luego pasa a realizar la escucha de la lectura; la profesora coloca el cd del libro una vez y los niños siguen la lectura mentalmente. La profesora preguntó una vez más acerca de lo que se había entendido de la lectura "<i>who are the neighbors?</i>" Los niños guardan silencio. La profesora entonces les dice que la palabra "<i>who</i>" quiere decir quien o quienes. Les da un ejemplo de la utilización de esta palabra (en inglés) <i>Who are your teacher?</i> y les dice: <i>Teacher Deisy, Pablo etc.</i> Luego les dice como se debe contestar "<i>They are Mr Smith, Ms Sanchez etc.</i>" Y continua con las preguntas: <i>"Do you know how Mr Smith is?"</i> Un estudiante contesta: "<i>Six five</i>" a lo que la profesora corrige: no <i>How do you say 60?</i> Los niños contestan "<i>sixty</i>" Luego ella agrega: "<i>Smith is 65 years old</i>" Otro estudiante dice "<i>he is retire</i>" y la profesora le corrige "<i>retired</i>". Después de esto, la profesora les dice que subrayen las palabras desconocidas en la lectura y hagan una lista de ellas, los que no tienen libro, copien las en el tablero. luego dice en inglés "give me new words" Un estudiante dice "<i>interesting</i>" y la profesora pregunta al curso <i>¿Qué piensan que esta palabra signifique?</i> A lo que el estudiante dice interesado, entonces ella pregunta de nuevo al curso: <i>¿será eso?</i> Y una de las niñas quien ha participado bastante en la clase le dice "<i>yo creo que es interesante</i>" Entonces la profesora contesta: "<i>That is right! My neighbors are interesting</i>" La profesora les dice que van a realizar un ejercicio, pero inmediatamente sonó el timbre y les deja como tarea escuchar nuevamente el audio de la página 86 y practicar la pronunciación.	dedicaron a dormir sobre el puesto, otros trabajaban en otras materias. No sé porque la profesora no les dijo que se hicieran en parejas con quienes tenían el libro. La profesora corrige la pronunciación en forma oral a los estudiantes que estaban participando en la clase La mayoría de los estudiantes estuvieron muy callados, solo unos pocos participaban
------	--	---

Grado 6-3**Profesor:** Maria Elena Mondragón**Estudiante:** Erika Johanna Escobar**Fecha:** Mayo 15 de 2012, Miércoles**Observación #16**

6:35	Descripción	Comentario
6:45	Cuando yo llegué al salón de clases n el tablero estaba escrito “Happy Teacher’s day” La profesora les traduce lo que significa la frase. La clase empezó con la revisión en ingles de la actividad 3 del libro página 26 relacionada con el árbol familiar de Jenny y luego le dice a los estudiantes en español: “relatives es igual que familiares”. Y luego procede a hacer la revisión de los ejercicios del libro sobre el uso del genitivo sajón,(en el tablero). Actividad 1 .Escribe s’ o ’ My grandparents____ sons are my uncles. La profesora preguntó: “Which one is good? Algunos niños dicen que se coloca la s’ y otros que dicen con ‘.Entonces la profesora explico en español “suando tenemos un sustantivo en plural solo agregamos la ‘ (apostrophe).Aunque la profesora nunca utilizó este termino. Posteriormente, la profesora escoge de la lista de asistencia a un niño para que salga al tablero y haga el segundo punto del mismo ejercicio.	Pienso que hubiera sido muy conveniente introducir el tema de los sustantivos posesivos a partir de esta frase . Según se puede observar, la profesora había dejado los ejercicios del libro son anterioridad como tarea . Los niños que contestan las preguntas de la profesora son los mismos estudiantes de la clase anterior (aproximadamente 6

My aunt ____children are my cousins. Luego le pide al niño que lea la frase y sigue con otro estudiante de la lista.(En ese momento llega la directora para felicitar a la profe en su día)Mientras algunos estudiantes salen al tablero, otros (especialmente) , en la parte de atrás del salón ,se encuentran muy distraídos. Yo intervine y les sugerí a los estudiantes más cercanos a mi puesto, que se hicieran en pareja para que miraran la actividad desde el libro de texto de sus compañeros. De nuevo la profesora llama a otro estudiante para que complete la siguiente frase: My cousins ____mother is my aunt. El niño no completó la frase correctamente, por lo cual la profesora explicó de nuevo en español "cousin y cousins" se coloca ' porque está en plural. Posteriormente llama a otra niña y los estudiantes dicen "no hay más ejercicios", algunos comentan :."se salvó" La profesora explica entonces en el tablero los adjetivos posesivos : My es algo que te pertenece, His es algo que le pertenece a él" y luego lo relaciona con los sustantivos posesivos .Luego la profesora preguntá: Como decimos los amigos de mi hermana? Los niños se quedaron callados.,entonces la profeora dijo:"My sister's friends" "Los padres de mi primo son de estatura promedio" lugo dice : His parents' are the average height " Luego dice: Honestly ,do you understand? Y traduce ustedes entendieron ?lalgunos niños dicen yes, otro se quedan callados. Finalmente, la profesora coloca la tarea: recortar una familia de una revista y escribe oraciones utilizando los posesivos.	estudiantes) Algunos estudiantes aún no tienen el libro, y no prestan atención a la explicación de la profesora. Me pregunto porque la profesora no copia la explicación del libro en el tablero y hace que los niños que no tienen el libro, la consignen en sus cuadernos. Me parece que la profesora no le presta mucha atención a los estudiantes de la parte de atrás del salón. Según se observa, los estudiantes no han comprendido bien el tema,sería bueno hacer una pequeño refuerzo la próxima clase.
--	---

Grado 6-3

Profesor: Maria Elena Mondragón

Estudiante: Erika Johanna Escobar

Fecha: miercoles 25 de julio/12

Observación #17

	Descripción	Comentario
	La profesora inicia la clase en español inció la clase hablando en español sobre la manera de evaluar una cartelera teniendo en cuenta 10 puntos y luego escribió en el tablero: 10=5.0 9=4.5 8=4.0 y así sucesivamente. Posterior mente la profesora les explicó a los estudiantes en que consistían esos puntos: "For example If you poster is about animals, I am going to take into account: "So,,you should structure the sentence. eg.the title with big letter and should be very colored, secondly introduction ,problem and resolution spelling and punctuation". Prácticamente la primera hora de clase duró 45 minutos, los cuales se utilizaron para explicar la evaluación. Después, del recreo, la profesora les dijo a los estudiantes que continuaran con el tema de la clase anterior sobre "classroom objects " . Los niños hicieron una lista de todos los objetos que habían en el salón y buscaron en el diccionario el significado de estos. Los niños nos preguntaban en español E: "¿como se dice cartuchera? Las palabras que no encontraban, eran traducidas por la profesora o por mí. P: Pencil keeper . Finaliza la clase y la profesora le dice a los estudiantes "no olviden	Considero que esta actividad se podría dar al inicio de periodo para aprovechar más el tiempo de estudio ,ya que con 2 horas semanales ,los estudiantes no avanzan mucho. No estoy segura si los estudiantes entendían lo que la profe decía pues muchos estudiantes se mostraban muy desatentos y hacían tareas de otras materias, otros contaban sobre el reallyty "protagonistas de nuestra tele" Se hizo una lista de vocabulario puesto que la mayoría de estudiantes no tenían diccionario, fue necesario organizarlos en grupos y prestar

	que para la próxima clase tienen que haber pensado el espacio del colegio que más les guste y hacer la descripción de lo encuentren allí.	diccionarios de la biblioteca.
--	---	--------------------------------

Estudiante: Erika Johanna Escobar

Fecha: Agosto 16 de 2012, Miércoles

Observación #18

Hora	Descripción	Comentario
8:20	La profesora comienza la clase saludando en inglés,luego le dice a los estudiantes:" P:<i>Do you remember the last class about bedroom?</i> E.:NOOOO P:<i>So, today we are going to work about it.</i> <i>Now you are going to open your notebook in page 39 and read along as you listening".</i> Después de esto les tradujo: <i>Vamos a escuchar mientras leemos y de nuevo les dijo:"Underline the new words,the new vocabulary".</i> Luego agrega: <i>you should say in what line or paragraph, the Word is?</i> La profesora coloca el Cd y los niños hacen la escucha dos veces,luego <i>los estudiantes subrayan las palabras desconocidas,</i> Después un niño le pregunta a la profesora:<i>teacher</i> La profesora le dice:<i>Tell me</i> E:<i>The Word always.</i> P: <i>Reading A or B</i> E: A [ei] La profesora dice: <i>"always is the opposite or contrary of never"</i> Los niños no responden y miran como desconcertados. P:<i>Do you know what contrary means?</i> Los niños no responden . P:what is means? Los estudiantes permanecen en silencio, entonces la profesora dice: <i>If I say "happy " into spanish meansfeliz,if I say cray means" llorar"so what is the word mean?</i> Un estudiante contesta <i>"Ah significar"</i> P:<i>yes,say it aloud</i> P:If I say <i>"I never smoke, this is the contrary of I always smoke That's !.</i> des pues dijo: <i>Nowyou read letter B paragraph 1 the second line the word: " bunk"</i> P:<i>What is bunk beds?</i> La profesora <i>hizo el dibujo de un camarote en el tablero</i> y escribió	Pienso que la clase debió comenzar con una actividad de calentamiento para motivar a los estudiantes e introducir el tema. Al parecer los estudiantes no han avanzado mucho desde mi última visita,pues,casi un mes después sigue con el tema de los objetos del cuarto y del salón de clases. Será que las contantes faltas de la profesora sumadas a tantas huelgas,inciden en la baja motivación del estudiante? El silencio de los estudiantes parecía indicar que ellos no sabían lo que se les preguntaba. Pienso que la profesora debió dar mas ejemplos y luego preguntarle a los estudiantes sobre dichos ejemplos para verificar que si se entendió el significado de la palabra y no dar por hecho que así fue

10:40	<i>top</i> and <i>bottom</i> y aprovecho para explicar el significado de estas palabras. Luego la profesora explicó: p:” hay varias palabras para referirse a arriba, por ejemplo Las nubes are <i>up</i> y la tierra <i>down</i> y si es para temperatura o puntaje, entonces usamos <i>high</i> o <i>low</i>. Luego la profesora explicó en el <i>tablero</i> el uso de there is de los artículos a/an. Los niños hicieron el ejercicio de la página 40 sobre el uso de estos y la profesora les dejó como tarea hacer una ilustración sobre sus cuartos y escribió en el tablero” <i>Describe your bedroom</i>”	Como de costumbre ,muchos niños no estaban prestando atención y se dedicaban a trabajar en otras materias. Considero que el dibujo fue una buena estrategia para explicar el significado de las palabras. ,sin recurrir a la lengua materna.
-------	--	--

Apéndice 2

ENTREVISTAS a los estudiantes

Entrevista #1

Junio 8 de 2009

Institución Educativa (IERI)

Objetivo: Identificar la reacción de los estudiantes frente a las actividades propuestas en clase y para la casa.

Entrevistado: Samadi Angola Gallego estudiante de grado sexto

Entrevistadoras: Sandra España y Erika Escobar

Entrevistadoras (E):

Hola Samadi, ya nos has visto varias veces por tu salón de clase de inglés. Nosotras somos estudiantes de la Universidad del Valle, nos estamos preparando para ser profesoras de idiomas, entonces estamos aprendiendo con la profesora Leonor, pero como ustedes los estudiantes son muy importantes, necesitamos saber cómo se sienten ustedes en su clase, por eso te vamos a hacer unas preguntas sobre la clase. Recuerda que sólo nosotras vamos a conocer tus respuestas, no la profesora.

E: ¿Para ti es importante aprender inglés?

Samadi: claro, es muy importante

E: ¿Por qué creé que esta clase es importante?

Samadi: porque si uno se va para Estados Unidos, varias partes así, uno necesita entender.

E: ¿Te gusta como la profesora da las clases de inglés?

Samadi: sí, claro

E: ¿Por qué? Es decir ¿Qué te gusta de sus clases?

Samadi: Me gusta como ella hace los ejercicios y nos hace divertir

E: ¿Qué es lo más difícil de aprender en inglés?

Los números ordinales.

E: ¿Y que tal la pronunciación y la escritura?

Samadi: Bien, soy mejor para pronunciar que para escribir

E: ¿Cómo te va con las notas en la clase de inglés?

Samadi: Bien, en los anteriores periodos me quedó en S, pero este periodo me fue mal porque no tenía el libro.

E: ¿Y es que todas las tareas que deja la profesora son del libro?

Samadi: Casi todas, algunas son ejercicios en el cuaderno, ya si uno no los hace es porque no quiere.

E: ¿Cuál es la tarea que más deja la profesora?

Samadi: dibujar o recortar y pegar fotos de las palabras que nos enseña, también deja tareas de completar.

E: ¿Y les deja traducciones?

Samadi: no, no que me acuerde

E: ¿Que te gustaría que la profesora les enseñara en su clase?

Samadi: Más poesías como la que nos puso el otro día.

E: ¿Y qué hicieron con la poesía?

Samadi: miramos la escritura y nos la aprendimos y salimos al frente a decirla.

E: ¿Y a todos tus compañeros les gustó?

Samadi: No, a unos les dio pena porque no podían pronunciar bien y porque la profesora los corregía.

E: ¿Cómo es la relación tuya con la profesora?

Samadi: Buena aunque a cada rato dice que me va a poner un memo

E: ¿Y la relación de ella con tus compañeros?

Samadi: Es buena aunque a algunos les cae mal, no se por qué si ella nos hace reír a veces.

E: ¿los hace reír? ¿Cómo?

Samadi: a veces dice cosas chistosas, imita las voces de los CDS, o nos dice que tenemos novios...

E: Bueno Samadi creemos que eso es todo por el momento, gracias por tu colaboración.

Entrevista #2

Institución Educativa (IERI)

Junio 4 de 2009

Objetivo: Conocer el criterio y el proceso de selección de las actividades implementadas en el aula y sus materiales.

Entrevistada: Profesora Leonor Millán

Entrevistadoras: Sandra Lorena España y Erika Johanna Escobar

Entrevistadoras (E): Muchas gracias por colaborarnos con esta entrevista y por su colaboración a lo largo del desarrollo de esta investigación. Tenemos algunas preguntas que están relacionadas con las actividades y los materiales que usted utiliza en sus clases de sexto y once: ¿Tiene algún criterio particular para elegir los materiales y las actividades que utiliza en cada uno de sus cursos?

Profesora (P): Para elegir los materiales los profesores de inglés (de las dos jornadas) nos reunimos y decidimos utilizar diferentes textos guías que tuvieran los mismos temas actividades variadas para la elaboración de las guías en el caso del grado once, en el grado sexto utilizamos el libro “teenagers”, porque tiene los contenidos similares a los que planteamos nosotros y diferentes actividades para realizar en clase, además trae CD para escuchar los diálogos del libro.

E: ¿De dónde obtiene usted los materiales que utiliza en clase?

P: Yo utilizo algunos del biblio-banco que tenemos aquí en el colegio y también traigo algunos de mi propiedad.

E: ¿Considera que tiene alguna dificultad para desarrollar sus clases? ¿Cuál es?

P: la principal dificultad que tengo en el grado sexto es que la mayoría de los estudiantes no tienen el libro, entonces tengo que prestárselos para trabajar en clase, pero no se los pueden llevar y me toca escribirles las tareas que se encuentran allí. Con el grado once no tengo dificultad, porque ellos trabajan con guías elaboradas por los profesores del área.

E: Hemos notado que usted hace mucho uso del tablero y de mini-dramatizaciones en su clase ¿Cuál es su propósito al implementar este tipo de actividades?

P: El uso del tablero es para que los estudiantes vean la correcta escritura de las palabras, también para que todos participen en las actividades grupales que se ponen y así entienden mejor los temas. Las dramatizaciones se hacen con el ánimo de motivarlos a hablar, a hacer uso de lo aprendido y divertirlos un poco.

E: ¿Cuáles cree usted que son las actividades más productivas que usted implementa?

P: Las de escucha, porque aprenden pronunciación, vocabulario y por supuesto a comprender de lo que se habla (el tema).

E: ¿En qué habilidades usted busca mejor desempeño por parte de sus estudiantes, Listening, reading, writing o speaking?

P: Depende, porque en once como una de las metas era hacer un buen ICFES, entonces me interesé más por la comprensión lectora y la escritura, en el grado sexto, me enfoqué en todas las habilidades.

E: ¿Considera que hay alguna diferencia entre el propósito de la materia en el grado once y en el de sexto?

P: No, en ambos cursos el propósito es que los estudiantes desarrollen una buena competencia en las cuatro habilidades de idioma, pero como ya les expliqué en once había que reforzar más la lectura y la escritura por lo del examen de estado.

E: De nuevo, muchas gracias por su tiempo y su valiosa colaboración para nuestro proceso de aprendizaje.

Entrevista# 3

Objetivo: Conocer la incidencia de la política lingüística (Constitución, Ley 115, Lineamientos curriculares, MCRL, Estándares, Decretos reglamentarios...etc) en los procesos de planeación y de elaboración de los programas de los cursos de inglés el criterio y el proceso de selección de las actividades implementadas en el aula y los materiales que utiliza el profesor en su clase.

Entrevistada: Profesor Víctor Hugo Heredia

Entrevistadora: Erika Johanna Escobar

En la visita que se realizó el martes 24 de agosto del 2010, se pudo constatar que en esta institución se lleva a cabo la inclusión de personas con discapacidades físicas, tal es el caso del profesor* Victor Hugo Heredia Upegui, (a él le hace falta sus dos brazos, pero pese a esto se pudo observar un desempeño normal de su labor) él llegó a la institución educativa como remplazo de la profesora Leonor Villan quien se jubiló en diciembre del 2009. El profesor Heredia, es licenciado en lenguas extranjeras de la Universidad del Valle y actualmente es el profesor y jefe del área de Inglés (desde enero del 2009) tiene bastante experiencia como profesor de inglés en institutos y colegios privados del municipio. A él se le hicieron las siguientes preguntas:

Erika: ¿Porque se cataloga esta institución como bilingüe?

Profesor: Por que en la institución en este momento se intensificaron las horas de inglés a 5 horas semanales y posteriormente se intensificará a 8 horas.

Erika: ¿cómo se articula la enseñanza del inglés con el castellano?

Profesor: Anteriormente ambas pertenecían al área de humanidades, ahora se está construyendo un nuevo plan de área, solo para inglés.

Erika: A partir de que fecha van a implementar el nuevo plan de área?

Profesor: En la semana de receso (Octubre 11-19) vamos a organizarlo.

Erika: Que metodología usted sigue en la enseñanza de lengua extranjera?

Profesor: La metodología que se aplica en inglés es la misma de las otras áreas la “metodología Dialogante” de Julián de Zubiría.

Erika: ¿En que consiste esta metodología?

Profesor: En acercarse más al estudiante mediante el dialogo, llegar a acuerdos para recuperar la materia etc.

Erika: De acuerdo a esta metodología¿Cómo se evalúa al estudiante?

Profesor: la evaluación se basa en 4 aspectos: cognitivo,40 %(lo que el estudiante sabe hacer)praxiológico 25 %(lo que el estudiante hace ej: talleres)valorativo25% (el ser:respeto, actitud etc.) y la autoevaluación 10%

Erika: Que libro o libros de texto se manejan para los diferentes grados? De sexto a décimo se utiliza el libro” *teenagers*”, a partir de once se trabajan con guías.

Erika: En el Colombo Americano cual es la metodología que usted aplica para enseñar inglés?

Profesor: Nosotros aplicamos el enfoque comunicativo

Erika: Entonces la enseñanza del inglés en el Colombo es diferente del enfoque que se aplica en esta institución?

Profesor: Si porque en el Colombo se trabaja más en producción es decir: *written* and *speaking*, allí aplicamos el método de inmersión total. Y aquí básicamente se trabaja más la adquisición de la lengua.

Erika :muchas gracias profe, por su tiempo y su valiosa colaboración

Entrevista 4

Martes ,4 de octubre del 2011

*El Objetivo de esta entrevista, es conocer un poco más a la profesora , los procesos de enseñanza que sigue en los grados sextos además conocer los documentos reglamentarios que se llevan en la institución .

Entrevista con la profesora: María Elena Mondragón, quien es licenciada en Preescolar y tiene experiencia en la enseñanza de básica primaria. Actualmente es la representante del consejo académico.

Duración 10 minutos

Estudiante: Que tipo de capacitación tiene usted en el área de Inglés?

Profesora: Yo hice 11 niveles en el Colombo Americano y asistí al curso de profesionalización en Univalle.

Estudiante: Tengo entendido que Ud. era profesora de primaria, cuénteme,

¿ Como llegó a enseñar inglés en esta institución que es para estudiantes de secundaria?

Profesora: Bueno yo enseñaba inglés a los niños en la sede Mario Panesso hasta el año pasado, cuando se presento la vacante, la directora me ofreció trabajar con bachiller y como a mi me gusta trabajar con adolescentes pues acepté.

Estudiante: Usted enseña otras áreas aparte de inglés?

Profesora: Si yo también enseño (en las tardes) mecanografía, inglés y sistemas al grado 62 de la otra sede que se desplazan hasta aquí.

Estudiante: Como prepara las clases para el área de inglés, es decir en que documentos se basa, con quien planea las clases etc.

Profesora: yo realizo la planeación con la profesora Isabel cristina quien es la profesora de inglés de la jornada de la tarde. Nosotras nos basamos básicamente en los estándares.

Estudiante: Utilizan libro de texto? No, este año, de pronto pedimos una para el siguiente año escolar.

Estudiante: Que metodología usted sigue en la enseñanza de lengua extranjera?

Profesora: De todo un poco, en la institución nos basamos en el constructivismo, y en el enfoque comunicativo.

estudiantes que se desempeñen en este campo.

Estudiante: Que tipo de materiales utiliza en las clases de inglés?

Profesora: Yo realizo talleres, porque aquí no se le puede pedir libros al estudiante. También traigo cds y materiales como posters que me donan, por ejemplo Natalia (la anterior practicante) hizo mucho material para el área de inglés.

Estudiante: He observado que aquí hay salón de audiovisuales y sala de computo, utiliza usted estos espacios para el desarrollo de sus clases?

Profesora: si claro, también la biblioteca, la sala de sistemas aún no está en funcionamiento ,pero próximamente la van a abrir y la podremos utilizar también en inglés.

Estudiante: ¿Cuál considera usted que es la mayor dificultad para desarrollar sus clases?

Profesora: La principal dificultad que tengo en el grado sexto es el número de estudiantes (50 aproximadamente por curso) y la poca intensidad horaria que tengo con ellos.

Entrevista 5

Agosto 23 de 2012

Objetivo: Conocer la metodología actual que utiliza la profesora en el área de inglés , el tipo de actividades implementadas y los materiales utilizados para contrarrestarlos luego con la competencia en el área de los estudiantes de grado sexto.

Entrevistada: Maria Eugenia Guapache

Entrevistadora: Erika Johanna Escobar

La profesora María Eugenia es ahora la jefa del departamento de inglés, ella dicta los grados sextos, séptimos en la jornada de la tarde y octavos en la mañana

E: profesora hableme un poco de su formación docente:

Profesora: Bueno ,yo estudié en la normal de señoritas y luego entré a la universidad del Valle y me gradué de lenguas extranjeras(en el 2007),llevo doce años enseñando inglés y actualmente estoy haciendo una maestría en didáctica del inglés(semi- presencial) en la universidad de Manizales.

E: Ah..! Veo que usted tiene el salón de inglés bien decorado (con carteles y frases en inglés) y además muy bonito . Cree usted que este motiva el aprendizaje del inglés?

P: Gracias! claro, incluso muchos estudiantes de grados superiores se han acercado a decirme que porque a ellos no les tocó el salón así(risas).

E: Que metodología usted sigue en la enseñanza de lengua extranjera?

P: La metodología que aplico es eclética, porque es una mezcla de varias metodologías.

E: Ya no se aplica en inglés la “metodología Dialogante” que se aplicaba hace unos años en esta institución?

P: Ah si, esa la aplico más en el sistema de evaluación como lo puedes observar en el tablero.(sognitivo,valeiativo,praxiológico y auto- evaluación.

E. Que tipo der materiales utiliza usted en las clases de inglés?

P: Auténticos y no auténticos, como ves flash cards, videos como los que observaste en la clase anterior ,trabalenguas etc. y en el salón de bilingüismo también utilizo los computadores con el programa de *English Discoveries*.

E: De que se trata y que contiene este programa?

P:Es una herramienta tecnológica promovida por el Ministerio de Educación Nacional para aprender inglés que contiene actividades de escucha lectura escritura, juegos , y una sección de gramática.

E: Con que frecuencia se utiliza este programa?

P: bueno yo he traído a los estudiantes varias veces, especialmente a los de grados superiores.

E: Que otros materiales se utilizan en la institución para la enseñanza del idioma, es decir, se maneja libro de texto para los diferentes grados?

P: si, se pidió el libro "*Megatrends*", pero yo casi no lo utilizo yo prefiero hacer mis propias actividades.

E: ¿Como ve usted el aprendizaje de los estudiantes del grado sexto?

P: pues se ve mucha motivación para aprender, a ellos les gusta participar en las actividades que propongo y pienso que han aprendido bastante.

E: muchas gracias por su colaboración.

ENTREVISTA A DOS ESTUDIANTES DE LA IRI

Objetivo: Conocer las actitudes de los estudiantes hacia el inglés y hacia la metodología aplicadas en clase de LE.

Tiffany Andrea Solis (repitente del grado sexto)12 años

Erika: Hola Tiffany! Tengo entendido que este es tu segundo año en la institución, no es así?

T: si señora, el año pasado yo estaba haciendo sexto en la jornada de la mañana y lo perdí entonces lo estoy repitiendo.

E: Ah..y con que profesor hiciste el anterior sexto?

T : Con el profe Victor.

E: Cuéntame como fue tu experiencia con el inglés el año pasado y como es ahora?

T: bueno, a mi antes no me gustaba el inglés y me iba muy mal, ahora me gusta ya saco notas de 4 y tengo un 5 por ahí.

E: ¿a que le atribuyes ese cambio de actitud frente al inglés?

T: no se, pueda que a la profe, porque con ella es más fácil, porque ella nos pone muchos juegos para aprender, en cambio el profe Victor nos ponía cosas del libro y ya.

E: te parece importante aprender inglés?

T si

E: Por qué?

T: Por que casi en todos los trabajos están pidiendo el inglés y por si uno va a viajar.

E: Gracias por tu colaboración

Dayana Giraldo (repitente del grado sexto) 13 años

Erika: Como estás Dayana?

D: bien,

E: eres nueva en la institución?

D: si, el año pasado yo estaba estudiando en el Inem y perdí el año, entonces lo estoy repitiendo aquí.

E: Ah..y porque te cambiaste de colegio?

D: Porque nos cambiamos de casa y nos quedaba mas cerca esta.

E: Ah! Cuéntame como fue tu experiencia con el inglés el año pasado y como es ahora?

D: Yo casi no se nada de inglés, pero ahora entiendo más.

E: y a que crees que se deba el cambio?

D: De pronto a que allá se veía inglés dos horas semanales y aquí más y también a que el profe ponía talleres del libro y no explicaba nada.

E: que libro utilizaban?

D: El mismo de acá “Megatrends”

E: A que bueno ,porque te ahorraste la compra del libro.

D: Ah si (risas)

E: Y la profe María E. coloca también mucho trabajo del libro o realiza otras actividades?

D:No casi ni lo utilizamos, ella nos pone a escuchar cuentos y nos hace juegos como dominó y así.

E: Que bien! Cuéntame te parece importante aprender inglés?

D: si

E:Por qué?

D: Por si uno va a otro país, uno saber que le dicen.

E: ok muchas gracias por tu colaboración.

Apéndice 3

ENCUESTA APLICADA A LOS ESTUDIANTES

Esta encuesta busca indagar sobre las actitudes y sentimientos de los estudiantes de la Institución SimónRodríguez y República de Israel frente a la clase de inglés. El análisis y los resultados serán utilizados para la investigación sobre la implementación del PNB en dos instituciones públicas de Cali.

I. INFORMACION SOCIO-DEMOGRAFICA

Complete y marque con una X en el espacio asignado.

Grado: _____ Jornada: mañana _____ tarde _____

Sexo: M _____ F _____ Edad: entre 10 y 12 años _____

entre 13 y 16 años _____

II. ACTITUD FRENTE A LA CLASE DE INGLÉS

1. Enumere del 1 al 9 cuál es la importancia que le da usted a la clase de inglés _____

2. ¿Ha tomado cursos de inglés antes? marque con una X SI _____ NO _____

¿Cuándo, dónde?

3. ¿Ha viajado a un país de habla inglesa? SI _____ NO _____ ¿Cuál? _____

4. La clase de inglés:

Le gusta _____ no le gusta _____ le es indiferente _____

5. Señale que actividades se han realizado en las clases de inglés

a. Completar () g. Canciones ()

b. Lecturas () h. Concursos ()

- | | |
|------------------------|--------------------------------------|
| c. Exposiciones () | i. Escuchar grabaciones () |
| d. Investigaciones () | j. Crucigramas y sopas de letras () |
| e. Diálogos () | k. Películas () |
| f. Talleres () | l. otro ¿cuál? _____ |

6. ¿En cuál habilidad te consideras mejor?

Leer____ Hablar____ Escuchar____ Escribir____

7. ¿De qué recursos dispone para practicar inglés en su casa?

Computador ()	Textos en inglés ()
Tv cable ()	Diccionarios ()
Grabadora ()	Una persona que sepa inglés ()

8. ¿Qué sugerencias tiene usted para mejorar la clase de inglés?

9. Cómo se siente usted en la clase de inglés

Confundido ____ Aburrido ____ Entusiasmado ____

10. ¿Qué le disgusta de la clase de inglés?

- | | |
|--|---|
| a. Que la profesora habla en inglés español | d. Que la profesora explica en español |
| b. Que la profesora explica en inglés entender | e. Que la profesora no se hace entender |
| c. Nada | |

11. ¿Que imagen tiene usted del profesor?

Es autoritario ____ Es un amigo ____ Es un facilitador del conocimiento ____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ENCUESTA APLICADA A DOCENTES

Esta encuesta busca indagar sobre las actitudes y sentimientos de los estudiantes de la Institución Simón Rodríguez frente a la clase de inglés. El análisis y los resultados serán utilizados para la investigación sobre la implementación del PNB en dos instituciones públicas de Cali.

1. Nivel educativo
 - a. Normalista/Bachiller___
 - b. Licenciado___
 - c. Especialista___
 - d. Magister___
2. Asiste a cursos de actualización en su área
 - a. Algunas veces
 - b. siempre
 - c. Nunca
3. ¿Cuál cree usted que es la mejor forma de aprender un idioma?

Siguiendo reglas gramaticales

Como la primera lengua

Usando la lengua extranjera

4. Usted plantea los objetivos a partir de:
 - a. El texto
 - b. los contenidos del currículo
 - c. las necesidades del estudiante
5. ¿Qué recursos utiliza para diseñar el programa de inglés?
 - a. Texto guía
 - b. estándares del MEN
 - c. Otros.

¿Cuáles?_____
6. ¿Qué circunstancias hacen que se desvíe su planeación?
 - a. Cuando los estudiantes no entienden
 - b. Cuando los estudiantes proponen otra actividad
 - c. Ninguna
 - d. Otro _____
7. ¿Cuáles son las actividades que más realiza?:

- a. Actividades del texto b. actividades de escucha c. juego de roles
- d. otras _____ ¿Cuáles? _____
8. ¿Qué recursos utiliza en la clase de inglés ?
- a. La orientación del profesor _____ e. videos _____
- b. El texto principalmente _____ f. audios _____
- c. Materiales auténticos y reales ____ g. material de internet _____
- d. Otros _____ ¿ Cuáles? _____
9. ¿En qué momento hace la corrección de los errores de los estudiantes?
- a. Al final de la clase c. Inmediatamente comete el error
- d. Después que el estudiante termina de hablar d. No lo hace
10. ¿Qué elementos cree usted que harían falta para lograr una implementación más eficaz del PNB?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS

Referencias

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

1 Competencia lingüística 2 Competencia pragmática 3 Competencia sociolingüística

- **GRADOS 6 A 7 (BÁSICA SECUNDARIA)**

Básico 2

(A 2.2)

ESCUCHA

- Comprendo información básica sobre temas relacionados con mis actividades cotidianas y con mi entorno. 2, 3
- Comprendo preguntas y expresiones orales que se refieren a mí, a mi familia, mis amigos y mi entorno. 1, 2, 3
- Comprendo mensajes cortos y simples relacionados con mi entorno y mis intereses personales y académicos. 1, 2, 3
- Comprendo y sigo instrucciones puntuales cuando éstas se presentan en forma clara y con vocabulario conocido. 1, 2, 3
- Comprendo una descripción oral sobre una situación, persona, lugar u objeto. 1, 2
- Identifico el tema general y los detalles relevantes en conversaciones, informaciones radiales o exposiciones orales. 1, 2, 3
- Comprendo la idea general en una descripción y en una narración. 2

LECTURA

- Comprendo instrucciones escritas para llevar a cabo actividades cotidianas, personales y académicas. 1, 2
- Comprendo textos literarios, académicos y de interés general, escritos con un lenguaje sencillo. 1, 2, 3
- Puedo extraer información general y específica de un texto corto y escrito en un lenguaje sencillo. 1, 2
- Comprendo relaciones establecidas por palabras como *and* (adición), *but* (contraste), *first*, *second...* (Orden temporal), en enunciados sencillos. 1, 2
- Valoro la lectura como un hábito importante de enriquecimiento personal y académico. • Identifico el significado adecuado de las palabras en el diccionario según el contexto. 1, 2 • Aplico estrategias de lectura relacionadas con el propósito de la misma. 2
- Identifico en textos sencillos, elementos culturales como costumbres y celebraciones. 2, 3 • Identifico la acción, los personajes y el entorno en textos narrativos. 2

ESCRITURA

- Describo con frases cortas personas, lugares, objetos o hechos relacionados con temas y situaciones que me son familiares. 1,2
- Escribo mensajes cortos y con diferentes propósitos relacionados con situaciones, objetos o personas de mi entorno inmediato. 1, 2
- Completo información personal básica en formatos y documentos sencillos. 1, 2
- Escribo un texto corto relativo a mí, a mi familia, mis amigos, mi entorno o sobre hechos que me son familiares. 1, 2
- Escribo textos cortos en los que expreso contraste, adición, causa y efecto entre ideas. 1, 2
- Utilizo vocabulario adecuado para darle coherencia a mis escritos. 1, 2

MONOLOGOS

- Describo con oraciones simples a una persona, lugar u objeto que me son familiares aunque, si lo requiero, me apoyo en apuntes o en mi profesor. 1, 2
- Doy instrucciones orales sencillas en situaciones escolares, familiares y de mi entorno cercano. 2
- Establezco comparaciones entre personajes, lugares y objetos. 1, 2
- Expreso de manera sencilla lo que me gusta y me disgusta respecto a algo. 1, 2
- Narro o describo de forma sencilla hechos y actividades que me son familiares. 1, 2
- Hago exposiciones muy breves, de contenido predecible y aprendido. 2
- Describo con oraciones simples mi rutina diaria y la de otras personas. 1, 2

CONVERSACION

- Respondo con frases cortas a preguntas sencillas sobre temas que me son familiares. 1, 2, 3
- Solicito explicaciones sobre situaciones puntuales en mi escuela, mi familia y mi entorno cercano. 1, 2, 3
- Participo en situaciones comunicativas cotidianas tales como pedir favores, disculparme y agradecer. 2, 3
- Utilizo códigos no verbales como gestos y entonación, entre otros. 3
- Formulo preguntas sencillas sobre temas que me son familiares apoyándome en gestos y repetición. 1, 3
- Hago propuestas a mis compañeros sobre qué hacer, dónde, cuándo o cómo. 1, 2
- Inicio, mantengo y cierro una conversación sencilla sobre un tema conocido. 1, 2, 3

Apéndice 5 Encuesta aplicada a los docentes

ENCUESTA APLICADA A DOCENTES

Esta encuesta busca indagar sobre las actitudes y sentimientos de los estudiantes de la Institución Simón Rodríguez frente a la clase de inglés. El análisis y los resultados serán utilizados para la investigación sobre la implementación del PNB en dos instituciones públicas de Cali.

1. Nivel educativo
 - a. Normalista/Bachiller ☒ b. Licenciado ☐ c. Especialista ☐ d. Magister ☐
2. Asiste a cursos de actualización en su área
 - a. Algunas veces ☐ b. siempre ☒ c. Nunca ☐
3. ¿Cuál cree usted que es la mejor forma de aprender un idioma?

Siguiendo reglas gramaticales

☒ Como la primera lengua

Usando la lengua extranjera
4. Usted plantea los objetivos a partir de:
 - a. El texto b. los contenidos del currículo c. las necesidades del estudiante
5. ¿Qué recursos utiliza para diseñar el programa de inglés?
 - a. Texto guía ☒ b. estándares del MEN ☒ c. Otros. ☐

¿Cuáles? Internet
6. ¿Qué circunstancias hacen que se desvíe su planeación?
 - a. Cuando los estudiantes no entienden
 - b. Cuando los estudiantes proponen otra actividad ☒
 - c. Ninguna
 - d. Otro Actividades extracurriculares o del entorno (eventos especiales)
7. ¿Cuáles son las actividades que más realiza?:
 - a. Actividades del texto ☒ b. actividades de escucha ☒ c. juego de roles
 - d. otras ☒ ¿Cuáles? Escritura libre
8. ¿Qué recursos utiliza en la clase de inglés?

a. La orientación del profesor ☒	e. videos ☒
b. El texto principalmente ☒	f. audios ☒
c. Materiales auténticos y reales ☐	g. material de internet ☒
d. Otros (board games)	
9. ¿En qué momento hace la corrección de los errores de los estudiantes?
 - a. Al final de la clase
 - b. Inmediatamente comete el error ☒
 - c. Después que el estudiante termina de hablar ☒
 - d. No lo hace
10. ¿Qué elementos cree usted que harían falta para lograr una implementación más eficaz del PNB?
 - Capacitación a los docentes en metodologías de enseñanza del Inglés como lengua extranjera y Formación en Inglés.
 - Adecuar los contextos a ambientes bilingües.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ENCUESTA APLICADA A DOCENTES

Esta encuesta busca indagar sobre las actitudes y sentimientos de los estudiantes de la Institución Simón Rodríguez frente a la clase de inglés. El análisis y los resultados serán utilizados para la investigación sobre la implementación del PNB en dos instituciones públicas de Cali.

1. Nivel educativo
a. Normalista/Bachiller ☒ b. Licenciado ☒ c. Especialista ☐ d. Magister ☐
2. Asiste a cursos de actualización en su área
a. Algunas veces ☒ b. Siempre ☐ c. Nunca ☐
3. ¿Cuál cree usted que es la mejor forma de aprender un idioma?
Siguiendo reglas gramaticales
Como la primera lengua
☒ Usando la lengua extranjera
4. Usted plantea los objetivos a partir de:
a. El texto ☒ b. los contenidos del currículo c. las necesidades del estudiante
5. ¿Qué recursos utiliza para diseñar el programa de inglés?
☒ a. Texto guía ☒ b. Estándares del MEN c. Otros.
¿Cuáles? _____
6. ¿Qué circunstancias hacen que se desvíe su planeación?
☒ a. Cuando los estudiantes no entienden
☒ b. Cuando los estudiantes proponen otra actividad
c. Ninguna
d. Otro _____
7. ¿Cuáles son las actividades que más realiza?:
☒ a. Actividades del texto ☒ b. actividades de escucha ☒ c. juego de roles
d. otras _____ ¿Cuáles? _____
8. ¿Qué recursos utiliza en la clase de inglés?
a. La orientación del profesor ☒ e. videos ☒
b. El texto principalmente ☐ f. audios ☒
c. Materiales auténticos y reales ☒ g. material de internet ☒
d. Otros Juegos
9. ¿En qué momento hace la corrección de los errores de los estudiantes?
a. Al final de la clase c. Inmediatamente comete el error
☒ d. Después que el estudiante termina de hablar d. No lo hace
10. ¿Qué elementos cree usted que harían falta para lograr una implementación más eficaz del PNB?
La unificación de criterios de enseñanza y evaluación
entre los docentes. (se se implementen clases comunicativas.
de los docentes se capaciten más.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN