

**EVALUACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO
DE ESTRATEGIAS DE LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA DESDE UNA
VISIÓN INTERCULTURAL**

DIANA LORENA LÓPEZ GONZÁLEZ

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
SANTIAGO DE CALI**

2014

“Ni el maestro inseguro que no consigue afirmar su autoridad ni tampoco el arrogante que la exacerba, sino el maestro que, sin negarse como autoridad, tampoco niega la libertad de los educandos”

Paulo Freire

Cartas a Cristina

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION.....	1
1. JUSTIFICACIÓN.....	3
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	8
3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	13
3.1. Objetivo General.....	13
3.2. Objetivos Específicos.....	13
3.3. Interrogantes de Investigación.....	14
4. ANTECEDENTES.....	15
4.1. Antecedentes Locales.....	16
4.2. Antecedente Nacional.....	18
4.3. Antecedente Internacional.....	20
5. MARCO TEÓRICO.....	21
5.1. Lengua Extranjera y Política Nacional Educativa para su Enseñanza.....	21
5.2. Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Métodos y Enfoque Relevantes.....	25
5.2.1. Método de Gramática y Traducción.....	25
5.2.2. Método de Series.....	27
5.2.3. Método Directo.....	29
5.2.4. Método Audio-lingue.....	32
5.2.5. Enfoque Comunicativo.....	35
5.2.5.1. Programas Basados en Tareas.....	39
5.3. Leer en Lengua Extranjera: Estrategias de Lectura.....	41
5.4. Género y Tipologías Textuales.....	48
5.5. Estructura del Modo Retórico Narrativo.....	51
5.6. Literatura Infantil y Juvenil.....	53
5.7. Concepto de Cultura.....	57
5.8. Multiculturalidad e Interculturalidad en la Educación.....	60
5.9. Pedagogía Intercultural.....	63
5.9.1. Competencia Intercultural.....	65
6. METODOLOGÍA.....	68
6.1. Contexto de la Institución Educativa.....	70
6.1.1 Contextualización de los Docentes.....	81
6.1.2 Contextualización de los Estudiantes.....	86

6.2. Descripción de las Etapas durante la Investigación Acción.....	88
6.2.1. Primera Etapa.....	88
6.2.2. Segunda Etapa.....	93
6.2.3. Tercera Etapa.....	95
7. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	96
8. CONCLUSIONES.....	122
LISTA DE ANEXOS	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Elementos constituyentes de una narración. Fuente: Enciclopedia de Conocimientos Fundamentales.....	53
--	----

INTRODUCCIÓN

En el siguiente documento se presenta la evaluación de una secuencia didáctica implementada en una institución educativa del sector público de la ciudad de Cali cuyo énfasis es bilingüismo e inclusión. Este trabajo hizo parte de un proceso de investigación acción en el aula, efectuado en el marco de dos asignaturas dirigidas a estudiantes de último semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, que tienen por objetivo abordar la práctica docente en contexto real.

El propósito principal de la secuencia didáctica era trabajar la comprensión escrita a través del desarrollo de estrategias de lectura con textos literarios en inglés que abordaran el tema de la amistad. Con ello no sólo se buscaba mejorar la habilidad mencionada, ya que también se esperaba propiciar espacios de reflexión intercultural mediante el tema propuesto, además de generar acercamientos a la literatura infantil y juvenil.

Sin olvidar la importancia de integrar las cuatro habilidades en la enseñanza de una lengua extranjera, la secuencia didáctica fue diseñada haciendo énfasis en la comprensión escrita ya que, teniendo en cuenta las observaciones hechas, se buscaba mejorar esta práctica por parte de los estudiantes, y además es una de las actividades académicas con la cual constantemente están en contacto incidiendo en el éxito académico. El género textual propuesto, literatura infantil y juvenil, se escogió por ser cercano al mundo de los niños/as y jóvenes, por la sencillez del lenguaje y porque apela a la condición humana desde diversos mundos posibles, lo cual podría facilitar el diálogo sobre la diversidad cultural y humana.

Desde una perspectiva metodológica cualitativa, se guió la investigación de acuerdo con los fundamentos de la investigación acción. Para el diseño de la secuencia

didáctica se tuvieron en cuenta documentos de la institución educativa, observaciones de clase de la profesora titular, un sondeo informal, y encuestas semiestructuradas dirigidas a los/as estudiantes, así como el enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas, programa basado en tareas, y las pautas de la pedagogía intercultural. En el momento de la implementación, se recogió la información a través de registros de clase consignados en la bitácora o diario de campo, y las producciones de los estudiantes. Posteriormente se hicieron dos entrevistas, una informal y otra formal, dirigidas a dos docentes titulares de inglés.

La evaluación a la implementación de la secuencia didáctica permitió concluir, en términos generales, que el trabajo en contextos con población en situación de vulnerabilidad, y grupos sociales provenientes de contextos socioeconómicos populares, es complejo y precisa de docentes capacitados que construyan junto a los estudiantes procesos significativos de aprendizaje que sólo se forjarán con tiempo y constancia. La práctica pedagógica en contextos con características similares requiere de personas que se acerquen al mundo real de los estudiantes, crítica, sensible y sinceramente, para desarrollar clases con contenidos y actividades que se ajusten a sus necesidades e intereses reales, donde se entrelacen tanto sus referentes socioculturales más cercanos, como aquellos que imparte la escuela.

Finalmente, agradezco la disponibilidad de la institución educativa que me abrió sus puertas, y la de cada participante que estuvo presente en este trabajo por los aprendizajes compartidos. Resalto la labor de la institución educativa que aún aúna esfuerzos por ofrecer a su comunidad estudiantil un programa educativo de calidad, centrado en la inclusión social, y en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, al observar su necesidad en un mundo cada vez más globalizado.

1. JUSTIFICACIÓN

Internacionalmente, el reconocimiento al valor de la diversidad cultural y la importancia del diálogo en un mundo multicultural, gana visibilización cuando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) declara que la diversidad cultural es patrimonio de la humanidad en el documento titulado ‘Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural’ (2002), de la siguiente manera en su Artículo 1:

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras. (p. 4)

A nivel nacional, podemos mencionar que en la Constitución Política de Colombia de 1991 nuestro país es reconocido como un Estado multicultural y plurilingüe, y explicita en tal documento un compromiso para proteger tal diversidad en el *Artículo 7*. Por medio de este reconocimiento se afirmaba legalmente que contamos con una gran diversidad cultural matizada por la herencia indígena, afrodescendiente, gitana y española que nos concierne; una diversidad cultural que hace parte de la identidad de nuestro país, pero que aún sostiene luchas en diferentes ámbitos pese a su reconocimiento.

Además de ello, actualmente Colombia se relaciona con otras dinámicas de intercambio social, cultural, político y económico a nivel mundial por múltiples razones, pero ante todo incentivadas en el marco de fenómenos como la globalización, y

las tecnologías de la comunicación que han llevado a la visualización e influencia de otras prácticas culturales, occidentales mayoritariamente.

Sin embargo, pese a una mayor conciencia sobre la diversidad cultural presente en el mundo, y del reconocimiento legal de Colombia como país multicultural y plurilingüe, aún hay muestras de discriminación y exclusión social en varios sectores y espacios sociales del país, fundamentadas en diferencias culturales que guardan relación con la raza, el género, el credo, las orientaciones sexuales, las diferencias de clase, entre otras. Otro fenómeno que se observa es una sobrevaloración de las manifestaciones culturales occidentales en relación con las propias; ejemplos de ello pueden ser el escaso conocimiento sobre nuestro país por parte de las generaciones más jóvenes o la exaltación de una lengua extranjera como el inglés ya que debido a las dinámicas planteadas desde la globalización alrededor de ésta giran ideas de mayor estatus económico, social y cultural, lo cual tiende a sobrevalorar el inglés y desvalorar otras lenguas de menor uso. En espacios de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, estas ideas cobran gran importancia ya que es preciso tener en cuenta, críticamente, cuál es el valor otorgado a la lengua que se enseña, puesto que no sólo se incentivan conocimientos formales, sino también aspectos culturales relativos a la misma.

Estamos inmersos en un amplio horizonte cultural cuya situación merece ser pensada alrededor del tipo de relaciones en las que estamos inmersos, y el tipo de acercamientos y respuestas que se están generando en torno a la diversidad cultural interna y externa a nuestro país, ya que los intercambios culturales pueden generar tanto influencias positivas como intercambios nefastos que con el tiempo tienden al olvido o la extinción de prácticas culturales menos dominantes. Frente a ello, en el ‘Informe Mundial de la UNESCO: Invertir en la Diversidad Cultural y el Diálogo Intercultural’, además de nombrar algunos aspectos como ventajas provenientes de una

mundialización o globalización tales como la apertura económica y el posible intercambio intercultural, también nombra fuertes desventajas que requieren de lecturas críticas sobre una realidad que precisa ser guiada en el marco de diálogos interculturales y acciones consecuentes que contrarresten lo que en el Informe Mundial la UNESCO (2010) llama una *erosión cultural*:

La erosión cultural se ha convertido en un problema cada vez más preocupante ya que se están perdiendo muchos modos de vivir y están desapareciendo muchas formas y expresiones culturales. Es muy común sentir que la mundialización está llevando a una penetrante homogeneización cultural, por no decir una hegemonización sigilosa. (p.13)

La escuela es un espacio por excelencia para abordar temas relacionados a la diversidad cultural puesto que ella misma como institución es difusora de una cultura donde seres con diversos imaginarios socializamos gran parte de nuestras percepciones sobre la vida; incluso si compartimos unos mismos parámetros culturales existirán diferencias entre cada participante. Al respecto, Teresa Aguado (2003, p.4) afirma que: “La educación es intercambio cultural permanente en el que se entrecruzan creencias, aptitudes, valores, actividades y comportamientos”.

Todo espacio generado en contextos educativos puede brindar acercamientos y reflexiones en torno a la diversidad cultural cuyas variables transitan diferentes dimensiones, y parecen cada vez más amplias. Siguiendo a Aguado (2003, p.3): “(...) junto a las categorías tradicionalmente asumidas de diversidad cultural -grupos étnicos, minorías lingüísticas, inmigrantes, medio rural/urbano- la educación ha de tener en cuenta otras formas de diversidad cultural -jóvenes, ancianos, discapacitados, profesionales, etc.-”. Adicionalmente, esta autora señala que siempre es necesario atender la compleja imbricación de diferencias culturales teniendo en cuenta otras variables como el género, la clase social, la edad, el nivel económico, entre otras. Factores que amplían considerablemente el panorama de la diversidad cultural.

Por otra parte, es preciso ser consciente de las influencias que ejerce la escuela en la vida de las personas según la calidad de la misma, ya que quienes participan en un sistema educativo de calidad contarán con mayor ventaja en relación con aquellos/as que no acceden a un sistema educativo con las mismas oportunidades, perpetuando relaciones inequitativas. Esto puede extenderse al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, ya que actualmente es un factor decisivo para acceder a mejores condiciones laborales o académicas. Con respecto a la influencia de la educación de calidad en la vida de los seres humanos, Aguado (2003) explica que:

La cultura transmitida por el sistema educativo es elaborada desde un determinado patrón sociocultural de referencia; los alumnos pertenecientes a dicho grupo “juegan con ventaja” en el acceso y el uso de los recursos escolares frente a los alumnos más alejados de ese patrón de referencia. Determinadas prácticas escolares mantiene, acentúan y legitiman las desigualdades sociales de los alumnos a base de no reconocer y valorar sus diferencias culturales. Frente a esto debería ser posible una escuela igual y eficaz cuya influencia supere las diferencias iniciales de los alumnos provenientes de grupos socioculturales diferentes. (p.4)

Ampliar una visión alrededor de la diversidad cultural en la escuela, no sólo entendida bajo las categorías de etnia, minorías lingüísticas, etc., sino también en variables culturales que circulan la edad, el género, los estratos socioeconómicos, etc., es necesario si deseamos participar constructivamente en el mejoramiento de las prácticas educativas que tengan en cuenta un público diverso y complejo culturalmente para promover la calidad, al igual que climas de respeto, valoración por la diversidad, y reconocimiento de uno mismo, y del otro/a en su condición humana, los cuales son referentes claves en el diálogo intercultural.

De acuerdo con lo anterior, este trabajo se propone incidir positivamente en los procesos académicos de enseñanza de lenguas extranjeras (inglés) sin olvidar la importancia de propiciar espacios de discusión y acercamiento en la escuela donde el tema de la diversidad cultural se aborde dialógicamente para que se fortalezcan relaciones humanas basadas en el respeto, que enriquezcan y amplíen el conocimiento del mundo que habitamos, y por qué no sobre la condición humana para declinar la desvalorización del otro en su singularidad sin dejar de cuestionar la realidad.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Es un hecho que nos encontramos inmersos en un contexto social donde la diversidad cultural que alberga el mundo es cada vez más visible y próxima debido a diferentes fenómenos tales como las tecnologías de la comunicación, la globalización, inmigraciones, desplazamientos forzados, traslados laborales, intercambios académicos, etc. Si bien, cada uno de estos fenómenos se sitúa en un contexto muy particular, todos comparten un factor: el contacto multicultural. Frente a los múltiples tipos de contacto que se establecen alrededor de fenómenos como estos, cada ser humano responderá de acuerdo con la situación planteada por el contexto que la genera y de acuerdo con cómo entienda al otro/a en su diversidad, más aún cuando algunas prácticas culturales son percibidas como diferentes u opuestas. En respuesta, es necesario expandir espacios de aproximación y discusión alrededor de la diversidad cultural, la cultura propia y las actuales dinámicas sociales a las que estamos expuestos de manera casi generalizada, y la escuela es un espacio pertinente e importante para ello.

Por otra parte, en el 2004 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) impulsó un proyecto llamado “*Colombia Bilingüe 2019*” que buscaba fortalecer el engranaje del país con las dinámicas de la globalización y la apertura cultural. El MEN establece así el aprendizaje obligatorio del inglés como lengua extranjera en toda institución educativa formal de básica -primaria y secundaria- y media del país, con miras a obtener los resultados esperados hacia el año 2019: que todo/a estudiante domine la lengua extranjera. Durante la elaboración del proyecto, el MEN tuvo en cuenta el ‘Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación’ (MCERL), y definió con base en él unos ‘Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés’, con el fin pautar el desarrollo de las competencias

comunicativas de la lengua extranjera para cada institución educativa de Colombia. El discurso que sustenta la ejecución de este proyecto se fundamenta en el deseo por responder ‘satisfactoriamente’ a las demandas de la globalización en materia de empleo, economía, acceso a las tecnologías de la comunicación y las aperturas culturales. De acuerdo con el documento ‘Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés’ (2006):

El programa Nacional de Bilingüismo se orienta a “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (p.6)

En vista de las diversas dinámicas multiculturales que el mundo está afrontando, y entendiendo la escuela como un espacio oportuno para propiciar espacios de reflexión intercultural, en el marco de las asignaturas ‘Introducción a la Práctica Docente’ y ‘Práctica Docente’ dirigidas a estudiantes de último semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, se realizó en una institución educativa de la ciudad de Cali una investigación de corte cualitativo, inscrita en el enfoque metodológico de investigación acción, de acuerdo con autoras como María Paz Sandín (2003).

El contexto educativo observado reflejaba un panorama en el que lo expuesto con anterioridad se daba a nivel micro: estudiantes provenientes de diferentes zonas del país, algunos de ellos en situación de vulnerabilidad o riesgo de calle, con edades diversas, estratos socioeconómicos bajos y medios, entre otras variables culturales. Esta característica observada en el entorno escolar llevó a considerar los planteamientos del enfoque pedagógico intercultural, trabajado por autoras como Aguado (2003), ampliar conceptos como cultura, y la noción de multiculturalidad e interculturalidad en ámbitos escolares.

A partir de diferentes métodos de recolección de datos (observaciones de clase de la profesora titular 1, encuestas, entrevistas), se diseñó una secuencia didáctica para incidir positivamente la esfera académico y personal de los estudiantes. El propósito de ésta no sólo era desarrollar estrategias de lectura a través de textos literarios en inglés como lengua extranjera, sino también propiciar acercamientos de sensibilización hacia la diversidad cultural mediante la reflexión de un tema cercano a las niñas/os y jóvenes: la amistad.

Siguiendo el Enfoque Comunicativo para la enseñanza de las lenguas (Lomas & al 1993, Richards 2006), la secuencia didáctica se centró en trabajar la habilidad de comprensión escrita mediante el uso de estrategias de lectura porque además de ser necesario delimitar algunos aspectos concernientes a la investigación, se buscaba mejorar la habilidad mencionada en los estudiantes. Metodológicamente, esta habilidad sería abordada a través de programas basados en tareas (Willis 1998). Al mismo tiempo, se consideró que el desarrollo de estrategias de aprendizaje, en este caso de lectura, no sólo beneficiaría los procesos de adquisición de la lengua extranjera, puesto que también podían influir positivamente en el éxito académico de los estudiantes y su formación. En lo referente a este tema, se tienen en cuenta autores como Oxford (2001), Grabe (2008), Aebersold & Field (1997), entre otros.

Siguiendo autoras como Robledo (2004), Colomer (2005), Machado (2005) y Blanco (2007), se opta por el uso de textos pertenecientes al género literario dirigido a niños/as y jóvenes, ya que la literatura es un recurso que sincretiza lengua y cultura, y a la vez despliega en ella misma una gran diversidad que encuentra acogida entre el público infantil y juvenil. Asimismo, es una expresión estética que hace uso de la lengua desde enunciados sencillos a los más complejos, mediante un lenguaje que logra no sólo fortalecer gradualmente los procesos de comprensión en los lectores, sino

también, conmover en muchos casos su sensibilidad al aludir a la diversidad y universalidad de la condición humana. Si bien su función esencial no es enseñar valores, puesto que ella es impulsada por un goce literario y artístico, esto no significa que no exprese, per se, supuestos culturales compartidos socialmente, ya que la literatura, aún la literatura infantil y juvenil, permiten un diálogo con la cultura y la reflexión sobre la condición humana, influyendo en la socialización de los lectores o lectoras con el mundo. De acuerdo con ello, se considera que en el aprendizaje de un idioma extranjero la literatura puede aportar tanto elementos formales de la lengua como elementos culturales que sirven de referente para abordar reflexiones en torno a los fenómenos de diversidad cultural propios de nuestro tiempo y del ser humano.

Es importante resaltar que, para el caso de esta investigación, el uso de textos literarios en la clase de lengua extranjera no se hace tratando de enseñar un valor determinado o para contrarrestar problemáticas socioculturales, puesto que se entiende que no es su fin. El aliento que inspira esta elección es el de propiciar la reflexión sobre el tema propuesto, y la condición humana de una manera más cercana a los niños, niñas y jóvenes, ampliando la visión del mundo y el ser humano desde otros parámetros estéticos, más aún cuando vivimos una realidad convulsionada por fenómenos sociales que desencadenan en la violencia, y que afectan en un mayor grado la niñez y la juventud. Además, se espera que a través de éste proceso se logre fomentar la curiosidad y el gusto por la literatura infantil y juvenil entre los/as estudiantes.

Acerca de la población estudiantil que participó en el proyecto, la primera etapa de etnografía dio inicio con estudiantes de sexto grado de básica secundaria. Pero debido a que la segunda etapa correspondiente a la implementación de la secuencia didáctica coincidía con el cambio de año escolar, ésta se llevó a cabo en séptimo grado en un curso que sólo conservaba algunos de los estudiantes con los que se inició el

trabajo por motivos externos a la investigación. El público que participó en el proceso de investigación provenía de diversos contextos socioculturales -como se ha señalado- exponiendo la compleja diversidad cultural que podemos encontrar en algunos contextos educativos, ambientes fértiles para la reflexión en torno a la diversidad y la importancia del diálogo intercultural. Al mismo tiempo, se comprende que como sujetos socio-culturales, los protagonistas del proceso participaban y eran influenciados por el medio cultural más próximo, y que como todo ser humano viven procesos de crecimiento significativos a medida que van interactuando con el mundo que les rodea, incluyendo la escuela.

3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se especifican a continuación los objetivos e interrogantes que guiaron la investigación acción del presente trabajo.

3.1 Objetivo General

Evaluar la implementación de una secuencia didáctica para desarrollar estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera a partir de textos literarios de acuerdo con los intereses de una institución pública de la ciudad de Cali desde un enfoque intercultural.

3.2 Objetivos Específicos

- ❖ Conocer las estrategias de comprensión de lectura puestas en práctica en el aula por parte del docente.
- ❖ Indagar las concepciones del docente de Lengua Extranjera (inglés) en torno al fenómeno de interculturalidad y su lugar en procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ❖ Identificar las percepciones que el docente de Lengua Extranjera (inglés) tiene sobre el uso textos literarios en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.
- ❖ Diseñar la secuencia didáctica con base en textos literarios para el desarrollo de estrategias de lectura teniendo en cuenta las necesidades e intereses del contexto escolar desde un enfoque intercultural.
- ❖ Implementar y evaluar la secuencia didáctica para el desarrollo de estrategias de

lectura a través del texto literario con niños/as y jóvenes de básica secundaria desde un enfoque intercultural.

- ❖ Analizar cómo se evidencian el uso de estrategias de lectura al igual que los aspectos de interculturalidad en el aula a partir de la propuesta diseñada.

3.3 Interrogantes de Investigación

- ❖ ¿Qué estrategias de lectura son aplicadas por el/la docente durante la enseñanza del inglés como lengua extranjera?
- ❖ ¿Cuáles son las concepciones del docente de Lenguas Extranjeras (inglés) en torno al fenómeno de interculturalidad y su lugar en procesos de enseñanza y aprendizaje?
- ❖ ¿Cuáles son las percepciones que el docente de Lenguas Extranjeras (inglés) tiene sobre el papel de la literatura en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera?
- ❖ ¿Cuáles son las necesidades e intereses que la institución educativa tiene frente a los procesos de lectura en lengua extranjera y los fenómenos de interculturalidad en procesos de enseñanza-aprendizaje?
- ❖ ¿Qué fortalezas y debilidades se pudieron encontrar durante la implementación de la propuesta didáctica dirigida a niños/as y jóvenes de básica secundaria de la institución educativa?
- ❖ ¿Cómo se evidencian el uso de estrategias de lectura y aspectos de interculturalidad en el aula a partir de la propuesta implementada?

4. ANTECEDENTES

Con el fin de contextualizar el presente trabajo de investigación, este capítulo presenta las reseñas de trabajos que dan cuenta de estudios generados alrededor de las estrategias de lectura con base en textos narrativos o literarios; así como de la importancia del componente intercultural en procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Los trabajos consultados se ubican a nivel local, nacional e internacional, los cuales fueron puestos en práctica en diferentes contextos: preescolar, básica primaria, y universitario.

Es relevante mencionar que a través de ellos se destaca la importancia del componente intercultural en contextos académicos o escolares, desde niveles básicos hasta los superiores, al igual que el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Los antecedentes citados brindaron aportes significativos con respecto a los procesos metodológicos en investigación, y pautas conceptuales que guardan relación con el proceso de investigación planteado en este trabajo. Del mismo modo, las conclusiones de los antecedentes ofrecieron un panorama más amplio de lo que se puede llevar a cabo mediante la propuesta de investigación planeada.

No obstante, se observa la importancia de encontrar criterios claros para la escogencia de textos literarios dirigidos a niños/as y jóvenes, al igual que la necesidad de ampliar las bases teóricas que aborden contextos educativos caracterizados por fenómenos socio-culturales amplios y complejos como en el caso del contexto escolar observado durante esta investigación, en la que participaron estudiantes de básica secundaria pertenecientes a una de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Cali cuyo énfasis académico es bilingüismo e inclusión, como ya se ha mencionado.

A continuación, se presentarán dos reseñas correspondientes a antecedentes locales, seguido a ellos se encontrará la reseña de un antecedente a nivel nacional y finalmente un antecedente a nivel internacional.

4.1 Antecedentes Locales

En la monografía de grado titulada ‘La interculturalidad desde la enseñanza de lenguas extranjeras: una propuesta pedagógica para el nivel preescolar’, María Claudia Vélez Nieto (2000), realizó un estudio cuyo objetivo general fue el de diseñar una propuesta basada en estrategias para la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera a partir de un enfoque intercultural para un Jardín Infantil privado de la ciudad de Cali. Vélez (2000) siguió un enfoque cualitativo-interpretativo a través del cual se describe la realidad del sector poblacional que hace parte del estudio, para ser interpretado a la luz de los documentos analizados como la Ley General de Educación de 1994, los indicadores de logros, el PEI, y la bibliografía consultada. Durante el trabajo de campo se hicieron observaciones a las clases de inglés que tocaban el tema de la familia y el clima, y se dispuso de instrumentos de recolección de datos como la entrevista dirigida al director del Jardín Infantil, docentes y estudiantes, al igual que charlas con los estos últimos después de algunas clases.

El trabajo siguió los planteamientos de Schumann (1978) y Forbes (1995) quienes proponen un modelo de “enculturación” (adaptación, acomodación y confrontación a la otra cultura) para la adquisición de una lengua extranjera. El estudio mostró a través de la lectura del PEI y las entrevistas dirigidas al directivo y docentes, que el Jardín Infantil en estudio reconoce el desarrollo de la identidad y el respeto a las

diferencias culturales como parte integral en el desarrollo de sus estudiantes, siguiendo la metodología basada en los planteamientos de Forbes (1995). De las charlas con los niños se dedujo que ellos reconocen que el inglés es un idioma que se habla en varios países (Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y África), los cuales relacionaban en primera instancia con condiciones climáticas de invierno. Por otra parte, la mayoría de los niños expresó preferencia por su propio país por razones climáticas y familiares.

El trabajo concluye resaltando que la interculturalidad hace referencia a la construcción de una identidad y al respeto por las diferentes culturas, y propone una serie de estrategias para los docentes, tales como poseer una formación integral en su carrera, conocer bien la cultura extranjera de la lengua meta que se enseña y la cultura propia, comparar y contrastar diversos comportamientos sociales e individuales o evitar juicios personales negativos con el fin de incentivar al niño en etapa preescolar en el afianzamiento y reconocimiento de su propia cultura, y a su vez, alimentar el respeto por la diferencia cultural. Además, resalta la interculturalidad como componente clave en todo proceso de enseñanza y aprendizaje por estar dirigido al ser humano.

La monografía ‘Éveil aux Langues et au Langage en Contexte Monolingue’, fue escrita por Diana Lorena Rengifo (2010) para optar al título de licenciada en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. La autora adaptó, aplicó y analizó un programa que siguió los principios del enfoque ‘Éveil aux langues’¹ en una escuela monolingüe de la ciudad de Cali. Su trabajo se circunscribe a la investigación cualitativa del tipo investigación acción en el aula, y fue llevada a cabo en el grado quinto de educación básica primaria. Siguiendo a Candelier (2003), su objetivo era sensibilizar a los niños

¹ También conocido como ‘Language Awareness’ o ‘Despertar a las Lenguas’ es un enfoque cuyo objetivo es acercar a los niños a la diversidad lingüística y cultural del mundo e integrar este trabajo con la lengua materna o vehicular para facilitar el aprendizaje lingüístico. Igualmente, busca el fortalecimiento de la identidad propia en grupos caracterizados por una amplia diversidad cultural.

hacia la diversidad de lenguas y culturas del mundo, tanto como desarrollar en ellos competencias de lenguaje que les permitiera desenvolverse en un entorno multicultural. También se tuvieron en cuenta las teorías psicológicas-constructivistas de Piaget (1969) acerca del desarrollo infantil, así como la teoría socio-histórica de Vigotsky (1994), debido a la población a la que estaba dirigida la propuesta (estudiantes de 7-11 años)

La información fue recogida mediante un diario de campo, observaciones de clase apoyadas por video, las producciones orales y escritas de los estudiantes de acuerdo con las actividades planteadas, y entrevistas informales a la profesora titular del curso. Los resultados mostraron que los niños que hicieron parte de la investigación, tenían una información muy baja de la diversidad cultural y lingüística colombiana, lo que muestra la necesidad de profundizar más la educación intercultural en Colombia. Sin embargo, los niños fueron beneficiados en la adquisición de competencias lingüísticas y culturales que les permiten valorar la diversidad sociocultural del país y del mundo.

4.2 Antecedente Nacional

La tesis de maestría ‘La comprensión de textos literarios en alemán: Una propuesta pedagógica para estudiantes de filología del idioma alemán de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá’, fue elaborada y desarrollada por Verena Krammer Franziska (2010) al detectar algunas dificultades por parte de los estudiantes en un curso de literatura alemana moderna. Entre las dificultades se destacaba el bajo dominio de la lengua, y el poco conocimiento cultural de la L2. La autora, según sus palabras, buscó “Indagar por el modo como se entra en la comprensión de textos literarios emblemáticos

de la literatura alemana contemporánea” (p.6), para identificar problemas alrededor de la comprensión escrita de dichos textos, y así generar una propuesta de enseñanza, con un enfoque intercultural, que ayudara a los estudiantes del curso *Literatura Alemana I* a sobrepasar los obstáculos identificados. La recolección de datos se hizo a través de encuestas, diarios de campo, descripción de discusiones grupales en clase, y diversas formas de evaluar la comprensión de un texto literario. Las repuestas se evaluaron bajo los conceptos de la estética de la recepción de acuerdo con Jauss (1970) y Eco (1981). Así como de la interculturalidad: Winkin (2001), Krusche (1985), Guillén (2004), y Fadeeva (2002). También, se observó el rol del docente y el de los estudiantes de acuerdo con Schwertfeger (2007), y Fernández (2007). Las estrategias se miraron bajo los conceptos de Ehlers (1992), y Artelt & Schellhals (1996).

Como conclusión, la autora señala que es importante iniciar el curso con una propuesta clara frente al modo en el que se propone abordar el texto literario, críticamente o no. Krammer (2010) optó por iniciar el curso con la lectura de una obra literaria extensa que ayudara a centrar el interés y la atención del estudiante. Después, propuso trabajar textos cortos de diversos autores, estableciendo durante las actividades diferencias y similitudes culturales entre la cultura propia y la cultura extranjera, en este caso la alemana. También, resalta el rol del docente en cuanto al conocimiento de la cultura propia y extranjera, la importancia de su reflexión constante y una sana mediación entre los estudiantes sin perder de vista que éstos están en el centro del proceso. Igualmente resalta que el proceso de aprendizaje y enseñanza es mejor en grupos pequeños, y que éste es beneficiado a través de actividades variadas y didácticas. Finalmente, asegura que es necesario fortalecer el uso continuo del idioma en estudio en clase, ya que es de los pocos lugares donde se puede hacer uso de la lengua extranjera.

4.3 Antecedente Internacional

‘A Comparative Analysis of Folk Tales: A Multicultural Perspective’ (2008) fue un proyecto del programa Comenius de la Unión Europea, en el cual se analizan 24 *folk-tales* de Turquía, Grecia, Estonia y Eslovenia con el propósito de crear y despertar una conciencia intercultural para comprensión de la diversidad y la riqueza cultural existente en el continente europeo, y así luchar contra los prejuicios, la discriminación, la xenofobia y la intolerancia hacia el “otro”. El proyecto propuso implementar estas ideas en la educación desde el kindergarten hasta el octavo grado, de 6 a 14 años, acompañado de una capacitación adecuada por parte del profesorado. El proyecto se presentó basado en metodologías constructivistas, cognitivas y comunicativas, dependiendo de los grupos a los cuales iba dirigido. El resultado del proyecto fue planeado para ser un libro, acompañado de un CD que estuviese traducido y subtitulado para ser utilizado en las aulas. También se creó una página web con los avances del proyecto.

Finalmente, este trabajo hizo énfasis en las ventajas que hay al pertenecer a un continente con una diversidad cultural importante, y la necesidad de construir ciudadanía luchando contra la discriminación, a favor de la libertad de expresarse en la propia identidad de acuerdo con las políticas de la Unión Europea.

5. MARCO TEÓRICO

Con el fin de establecer referentes teóricos que brinden elementos claves para la ampliación conceptual de esta investigación, se presentan a continuación algunos conceptos que guardan relación con el trabajo de investigación y guían el análisis de los resultados obtenidos. De esta manera se dará el siguiente recorrido teórico: Lengua extranjera y Política Nacional Educativa para su Enseñanza; Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Métodos y Enfoques Relevantes; Leer en Lengua Extranjera: Estrategias de Lectura; Género y Tipologías Textuales; Literatura Infantil y Juvenil; Concepto de Cultura; Multiculturalidad e Interculturalidad en la Educación; y Pedagogía Intercultural.

5.1 Lengua Extranjera y Política Nacional Educativa para su Enseñanza

En Colombia, el español es la lengua oficial dominante, pero coexisten junto a ella en calidad de lenguas oficiales diversas lenguas indígenas que se hablan en el país, aunque este estatus sea otorgado sólo dentro del territorio indígena al cual pertenece cada lengua. Esta situación de las lenguas se encuentra planteada en la Constitución Política de Colombia de 1991 en el Artículo 10: “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.”

Poco después, desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con la ley General de Educación (ley 115 de 1994), se promulga en nuestro país que las

instituciones educativas debían ofrecer a sus estudiantes el aprendizaje de al menos una lengua extranjera. Posteriormente, hacia mediados de 1996 trazan los Lineamientos Generales que tenían como objetivo guiar la planeación curricular en toda institución educativa formal, y se establecen a través de él unos indicadores de logros para cada área de estudio, incluyendo logros para la enseñanza y el aprendizaje del idioma extranjero según cada grado escolar, logros que a su vez se agruparon por conjuntos de grado de la siguiente manera: 1º a 3º, 4º a 6º, 7º a 9º y 10º a 11º. También, es importante señalar que los Lineamientos Generales se establecieron haciendo énfasis en el respeto por la autonomía escolar, considerando el currículo como un componente en permanente elaboración y construcción social.

No obstante, ante dificultades y deficiencias observadas en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero por parte de los estudiantes, y de las nuevas demandas generadas por la globalización, en el 2004 el MEN propone ‘El Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019)’² en un intento por fortalecer el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en las instituciones públicas o privadas del país, y como segunda lengua en colegios bilingües, con el fin de incidir en la formación de personas ‘competentes’ en el dominio de una lengua extranjera, en este caso, el inglés. Para el caso de este programa, el MEN se apoyó en el ‘Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación’ (MCERL), como una guía para reformular los logros o niveles de aprensión que se habían trazado en los ‘Lineamientos Generales’, e incluye, entre otros, los fundamentos referentes al desarrollo de la competencia comunicativa. Así, con base en los nuevos referentes, se publican en el

² Recientemente se divulga un cambio en el nombre de este programa por: Plan Nacional de Inglés 2015-2023. Además, desde el 2011, en un documento que figura bajo el nombre de ‘Programa Nacional de Bilingüismo: Fortalecimiento de Competencias en Lengua Extranjeras’ (pfdcle), se publica ‘ECO – English for Colombia’, una propuesta que busca fortalecer en el sector rural del país la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para mayor ampliación se puede consultar el documento en el siguiente link vía web: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318173_recurso_3.pdf

2006 los ‘Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés’, en donde se define una lengua extranjera como:

(...) aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanentemente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante periodos controlados. (EBCLE, 2006, p. 5)

En el mismo documento se expresa que el objetivo trazado por el PNB es “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables.” (EBCLE, 2006, p.6) Entendiendo en el mismo que: “el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado es lo que define las **competencias**. En el caso del inglés se espera desarrollar la **competencia comunicativa**. (EBCLE, 2006, p. 11). Por su parte, la competencia comunicativa es entendida como la capacidad de comunicarse efectivamente en la lengua mediante la integración de una serie de competencias: la lingüística (conjunto de conocimientos formales de la lengua), pragmática (aplicación de los conocimientos lingüísticos de acuerdo con la situación o contexto comunicativo) y sociolingüística (conocimiento de elementos sociales y culturales implícitos en la lengua).

De este modo, se definen unos estándares generales de acuerdo con unos niveles de desempeño para la educación básica y media estipulando lo que los/as estudiantes deben saber y saber hacer en el idioma extranjero (inglés) de acuerdo con unos conjuntos de grados adaptados desde el MCRE así: Primero-tercero (Principiante: A1), cuarto-quinto (Básico 1: A 2.1), sexto-séptimo (Básico 2: A 2.2), octavo-noveno (Pre-intermedio 1: B 1.1) y décimo-undécimo (Pre-intermedio 2: B1.2). Para cada división

por conjunto de grados se especifica un estándar general, el cual es representado a través de viñetas que exponen el nivel de desempeño que los estudiantes deben alcanzar durante la transición escolar. Debajo de estas viñetas, se distribuyen cinco columnas que representan las habilidades del lenguaje según se consideren de comprensión o producción, diferenciadas por dos colores (azul y marrón). Así, hacia la izquierda se encuentran dos columnas azules: una representa la habilidad de comprensión oral (Escucha) y la otra la escrita (Lectura). Hacia el lado derecho se encuentran las otras tres columnas de color marrón, que representan las habilidades de producción escrita y oral, subdivididas de la siguiente manera: Escritura, Monólogos, y Conversación. Cabe anotar que dentro de cada columna se especifican los estándares específicos relacionados con la competencia lingüística, pragmática y/o sociocultural.

Finalmente, el Proyecto Nacional de Bilingüismo buscó impulsar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera para todos los niveles de la educación formal e informal de nuestro país, y como segunda lengua en colegios bilingües. Dos años después, se publicó un documento que sirviera de referente para la enseñanza y aprendizaje de la L2, y sustentara la ejecución del PNB: los Estándares Básicos de Competencia para Inglés. Actualmente, la inclusión del inglés en los currículos escolares ha sido un hecho que cobra mayor fuerza. No obstante, hoy en día se siguen perfilando esfuerzos por sobrepasar diversos obstáculos y lograr la meta del PNB: que los/las estudiantes de grado undécimo del país se comuniquen en inglés, como lengua extranjera o segunda lengua, alcanzando un nivel B1.

5.2 Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Métodos y Enfoques Relevantes

La evolución de la enseñanza de las lenguas puede abarcar un periodo de 5000 años de historia según Claude Germain (1993). Sin embargo, la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras (L2) que aquí se expondrá se centrará en los métodos y enfoques que han sido desarrollados desde el siglo XVIII hasta la actualidad de acuerdo con las concepciones dominantes o emergentes del lenguaje, su aprendizaje y enseñanza. Según Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers (2001):

Changes in language teaching methods throughout history have reflected recognition of changes in the kind of proficiency learners need, such as a move toward oral proficiency rather than reading comprehension as the goal of language study; they have also reflected changes in theories of the nature of language and of language learning. (p.3)

Si bien la discusión alrededor de estos temas es amplia, a continuación, se presentarán brevemente algunas de las características de los métodos más influyentes o representativos en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras junto a algunas de las concepciones del lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza de L2 más relevantes que dieron paso a la evolución de diversos métodos y enfoques hasta llegar al denominado Enfoque Comunicativo.

5.2.1 Método de Gramática y Traducción

Uno de los métodos más antiguos para la enseñanza de lenguas extranjeras fue el Método Clásico, más conocido en el siglo XIX como Método de Gramática y Traducción (MGT), que en un inicio fue usado para aprender latín y griego como lenguas extranjeras. Según H. Douglas Brown (2001): “Latin was taught by means of

what has been called the **Classical Method**: focus on grammatical rules, memorization of vocabulary and of various declensions and conjugations, translations of texts, doing written exercises” (p. 18). Su uso consistía en el análisis aislado y exhaustivo de estructuras gramaticales extraídas de obras literarias, frases para ser traducidas y listas de vocabulario que debían ser memorizadas relegando al estudiante un papel pasivo durante su aprendizaje. Sin embargo, con respecto a las actividades de comprensión de lectura, uno de los componentes principales del MGT, Celce-Murcia y McIntoch (1979) (citados en Bastidas, 1993): “indican que la atención no se concentraba en el contenido mismo de los textos de lectura, sino en la práctica del análisis gramatical.” (p.16). Lo cual sugiere la poca atención a los procesos de comprensión en la L2.

Entre el siglo XVIII y el siglo XIX otras lenguas fueron introducidas en los planes de estudio para ser enseñadas como lenguas extranjeras tomando como referencia el Método Cásico. Según Brown (2001):

As other languages began to be taught in educational institutions in the eighteenth and nineteenth centuries, the Classical Method was adopted as the chief means for teaching foreign languages. Little thought was given at the time to teaching someone how to speak the language; after all, languages were not being taught primarily to learn oral/aural communication, but to learn for the sake of being “scholarly” or, in some instances, for gaining a reading proficiency in a foreign language. Since there was little if any theoretical research on second languages acquisition in general or on the acquisition of reading proficiency, foreign languages were taught as any other skill was taught. (p. 18)

Por lo tanto, teniendo en cuenta las falencias del MGT, según Richards & Rodgers (2001), emergió lo que se conoció como Movimiento de Reforma:

In the mid- and late nineteenth century, opposition to the Grammar Translation Method gradually developed in several European countries. This Reform Movement, as it was

referred to, laid the foundations for the development of new ways of teaching languages and raised controversies that have continued to the present day. (p.7)

Para finalizar, es importante tener en cuenta que hoy en día aún es tema de discusión la influencia del MGT en textos poco especializados, y dirigidos a la enseñanza y aprendizaje de L2, los cuales son usados en algunas partes del mundo pese a sus amplias críticas; según Richards & Rodgers (2001):

Contemporary texts for the teaching of foreign languages at the college level often reflect Grammar Translation principles. These texts are frequently the products of people trained in literature rather than in language teaching or applied linguistics. Consequently, though it may be true to say that the Grammar-Translation Method is still widely practiced, it has no advocates. It is a method for which there is no theory. There is no literature that offers a rationale or justification for it or that attempts to relate it to issues in linguistics, psychology, or educational theory. (p.7)

5.2.2 Método de Series

A partir de las falencias e inconformidades con el MGT, algunos especialistas de la época guiaron estudios para replantear los principios del antiguo método. Según Richards & Rodgers (2001):

Increasingly, the public education system was seen to be failing in its responsibilities. In Germany, England, France, and other parts of Europe, new approaches to language teaching were developed by individual language teaching specialists, each with a specific method for reforming the teaching of modern languages. (p.7)

Así, en contraposición al método anterior, surge un método hacia mediados del siglo XIX al que se denominó Método de Series. El MS fue propuesto por François

Gouin (docente francés) tras observar que pese a haber seguido rigurosamente los procedimientos formulados por el MGT para aprender alemán como L2, sus esfuerzos no le garantizaron la posibilidad de expresarse fluidamente en el idioma. De acuerdo con Bastidas (1993): “Cuando Gouin regresó a Francia, descubrió que su sobrino ya había aprendido francés, mientras él estaba en Alemania. Lo anterior le llamó la atención e inmediatamente se dedicó a observar al niño con el fin de descubrir la forma como aprendía francés” (p.26). Observando la forma como su sobrino entendía y relacionaba hechos u objetos de acuerdo con sus características en contexto, Gouin propone el Método de Series. Según Bastidas (1993), “el nombre del método proviene de la colección de frases organizadas y realizadas en una serie de eventos que forman un proceso para hacer algo en el transcurso de un tiempo determinado.” (p.26).

Por su lado, Richards & Rodgers (2001) refiriéndose al método de Gouin explican que: “His method used situational and themes as ways of organizing and presenting oral language – the famous Gouin “series,” which includes sequences of sentences related to such activities as chopping wood and opening the door.” (p.8).

Un corto ejemplo de este tipo de secuencias usadas en clase es el siguiente extracto tomado de Brown (2001): “I walk towards the door. I draw near to the door. I draw nearer to the door. I get to the door. I stop at the door.” (p.20)

Con respecto a la manera como se aborda la enseñanza de la comprensión lectora a través del MS, Bastidas (1993) señala que:

En el nivel elemental, los alumnos se limitan a la lectura de las series de oraciones. En el siguiente nivel, se entrena al estudiante para leer los clásicos de la literatura, para lo cual Gouin preparó textos de lectura en forma de series de oraciones. La lectura de prosa se realiza en los siguientes niveles. (p. 29)

Frente al MS y el trabajo de Gouin, Richards & Rodgers (2001) explican que su método influyó los próximos métodos que emergerían:

Gouin's emphasis on the need to present new teaching items in a context that makes their meaning clear, and the use of gestures and actions to convey the meanings of utterances, are practices that later became part of such approaches and methods as Situational Language Teaching (...) and Total Physical Response. (p.8)

Para finalizar, los estudios de Gouin, y otros especialistas del lenguaje de su época, tuvieron influencias importantes en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras al reconocer el valor de las habilidades comunicativas orales y su uso en contexto, aunque éste no haya tenido una repercusión mayor y un estudio más riguroso a nivel teórico. Con respecto a ello Richard & Rodgers (2001), explican:

But the ideas and methods of Marcel, Prendergast, Gouin, and other innovators were developed outside the context of established circles of education and hence lacked the means for wider dissemination, acceptance, and implementation. They were writing at a time when there was no sufficient organizational structure in the language teaching profession (i.e., in the form of professional associations, journals, and conferences) to enable new ideas to develop into an educational movement. (p.9)

5.2.3 Método Directo

El Método Directo surge gracias a múltiples factores, entre los cuales podemos nombrar, parafraseando a Richards & Rodgers (2001): los aportes que profesores y lingüistas elaboraron a partir de la necesidad de nuevos métodos y enfoques para la enseñanza de L2 de una manera más sistemática, el progreso en campos académicos como la Lingüística, el surgimiento de la Asociación Fonética Internacional en 1886 y el Alfabeto Fonético Internacional (IPA) que dieron bases más sólidas para el análisis y la transcripción fonética adecuada de las lenguas. Además de esto, la fuerte tendencia a

considerar la comprensión y producción oral como las primeras habilidades a desarrollar en L2 fue muy influyente, puesto que se asumía que el aprendizaje de una lengua extranjera era similar al de la lengua materna, ideas expresadas a través del Método Natural. Acerca de la influencia que el Método Natural generó, Richards & Rodgers (2001) resaltan que: “Sauveur and other believers in the Natural Method argued that a foreign language could be taught without translation or the use of the learner’s native language if meaning was conveyed directly through demonstration and action.” (p.11)

Los aportes nombrados, y en especial el proveniente del Método Natural, influenciaron el surgimiento de lo que se conoció como Método Directo. Con respecto al nombre del método, Bastidas (1993) explica que: “aparece hacia 1901 en una publicación del ‘French Minister of Public Instruction’ (Cole 1931), el cual indica que su énfasis está en el aprendizaje de una lengua por medio del contacto ‘directo’ con la L2 en situación de comunicación” (p.38). Con respecto al MD, Brown (2001) sostiene que:

The basic premise of the Direct Method was similar to that of Gouin’s Series Method, namely, that second language learning should be more like first language learning – lots of oral interaction, spontaneous use of the language, no translation between first and second languages, and little or no analysis of grammatical rules. (p.21)

Siguiendo a Richards & Rodgers (2001, p.12), los principios y procedimientos del Método Directo se pueden sintetizar de la siguiente forma:

1. Classroom instruction was conducted exclusively in the target language.
2. Only everyday vocabulary and sentences were taught.
3. Oral communication skills were built up in a carefully graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes.

4. Grammar was taught inductively.
5. New teaching points were introduced orally.
6. Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures, abstract vocabulary was taught by association of ideas.
7. Both speech and listening comprehension were taught.
8. Correct pronunciation and grammar were emphasized.

Acerca del desarrollo de la habilidad lectora a partir del MD, Bastidas (1993) explica que se consideraba que si un estudiante tenía una buena producción oral y escrita se deducía que podría leer en la L2. Teniendo en cuenta esto, la lectura se trabajaba según el dominio de la lengua, dejando a los niveles más avanzados la lectura con fines de comprensión y recreación, mientras en los primeros niveles la lectura se limitaba a leer lo que se encontrara escrito en el tablero. El vocabulario desconocido se guiaba de tal forma que pudiera ser deducido a través del contexto o a través del uso de gestos y mímicas, procurando reducir el uso de diccionarios bilingües.

Por otro lado, pese a que el MD tuvo buena acogida en instituciones escolares, este contó con críticas relacionadas a algunas falencias tras ser implementado en escuelas públicas. Según Richard & Rodgers (2001):

(...) despite pressure from proponents of the method, it was difficult to implement in public secondary school education. It overemphasized and distorted the similarities between naturalistic first language learning and classroom foreign language learning and failed to consider the practical realities of the classroom. (p.12)

En esta misma dirección, Richards & Rodgers (2001) explican que algunos críticos resaltaron cuán contraproducente podía ser seguir inflexiblemente los principios y procedimientos del MD en una clase, cuando una explicación en la lengua materna puede ser más útil en comparación con un excesivo empeño en el uso de la L2 durante una explicación si los estudiantes tienen o persisten en alguna duda.

Entre otras críticas, estaban aquellas que guardaban relación con las limitaciones por la necesidad de docentes nativos con una alta competencia a nivel oral, o la falta de bases metodológicas más meticulosas. Sin embargo, de acuerdo con Richards & Rodgers (2001):

The Direct Method can be regarded as the first language teaching method to have caught the attention of teachers and language teaching specialists, and it offered a methodology that appeared to move language teaching into a new era. It marked the beginning of the “methods era” (p.14).

Para terminar, y dar paso al siguiente método usado en la enseñanza de las lenguas, Brown (2001), explica que:

By the end of the first quarter of the twentieth century, the use of the Direct Method had declined both in Europe and in the US. Most language curricula returned to the Grammar Translation Method or to a “reading approach” that emphasized reading skills in foreign languages. But it is interesting that by the middle of the twenty century, the Direct Method was revived and redirected into what was probably the most visible of all languages teaching “revolutions” in the modern era, the Audiolingual Method. (p.22)

5.2.4 Método Audio-lingue

El Método Audio-lingue se da a partir de la experiencia y los parámetros establecidos con algunos de los métodos mencionados anteriormente, pero además se pueden incluir: las investigaciones en campos académicos relacionados con la psicología a mediados del siglo XX (Conductismo), la pedagogía (Constructivismo) y la lingüística (Estructuralismo). Investigaciones que brindaron trascendentes perspectivas y fundamentos en el estudio del lenguaje, el ser humano, y sus procesos de desarrollo y

aprendizaje. Por ejemplo, en la teoría conductista se pueden visibilizar los estudios hechos por el psicólogo Estadounidense B. F. Skinner quien afirmó que el comportamiento humano se daba a partir de estímulos y respuestas, y que éstas a su vez pueden ser negativas o positivas. Estas premisas influenciaron el campo de la pedagogía, viéndose reflejadas en el uso de estímulos de refuerzo negativo a través del castigo, notas bajas, etc., o estímulos positivos como notas altas, estimulaciones verbales tales como felicitaciones, incentivos, motivaciones.

Por otra parte, para ese momento, las nuevas demandas comunicativas en E.U. y Europa se incrementaron (entre otras razones, debido a la guerra y la necesidad de tener personas que supiesen desenvolverse oralmente en algunas lenguas extranjeras). Por ello en E.U se expande nuevamente la idea de centrar esfuerzos para el desarrollo de la competencia oral (comprensión y producción) más que en el estudio de aspectos formales referidos a la gramática, a la lectura o la escritura. Por ejemplo, en Estados Unidos, según Bastidas (1993): “Esta urgente necesidad obligó al país a establecer programas especiales de entrenamiento en idiomas. Cincuenta y cinco (55) universidades americanas organizaron dichos programas especiales para los militares hacia 1943.” (p.62)

La planeación de esos programas, también estaban fuertemente diseñados debido a los estudios hechos por lingüistas estructuralistas que venían adelantando trabajos de acercamiento a lenguas indígenas principalmente (años 30 – siglo XX), estableciendo una organización jerárquica para el desarrollo de las cuatro habilidades así: escucha, habla, lectura, escritura. Además, resaltan aspectos de importancia para el aprendizaje de una L2, como lo son la cultura o los aspectos sociales, en concordancia con teorías constructivistas, y el aprendizaje a través del contacto directo con la lengua en estudio, omitiendo con ello el uso de la L1 durante el proceso.

De acuerdo con Bastidas (1993): “El término audio-lingual fue propuesto por Brooks (1964). Su nombre responde al énfasis del método en el aspecto oral de la lengua (escucha y habla)” (p.62). Por su parte, Richards & Rodgers, 1986 (citados en Bastidas, 1993) explican que el éxito del método se dio por el contacto directo con la L2, la intensidad horaria de los cursos y los grupos seleccionados que estaban casi obligados a aprender la lengua meta, más que a una teoría específica o al uso de un método bien estructurado. Estas apreciaciones, revelan el nivel de incidencia que tiene la motivación y compromiso por parte de un/a estudiante en el aprendizaje de un idioma extranjero, al igual que el grado de exposición e intensidad horaria que se tenga de la lengua.

Debido a que durante la segunda mitad del siglo XX varios métodos germinaron, daremos una mirada general a aquellos que emergieron durante 1950 a 1980, siguiendo a Richards & Rodgers (2001):

The most active period in the history of approaches and methods was from the 1950s to the 1980s. The 1950s and 1960s saw the emergence of Audiolingual Method and the Situational Method, which were both superseded by the Communicative Approach. During the same period, other methods attracted smaller but equally enthusiastic followers, including the Silent Way, the Natural Approach, and Total Physical Response.” (p. 15)

Finalmente, a través del contexto señalado, se puede observar la evolución de diversos métodos para la enseñanza y aprendizaje de L2, y su maduración teórica alrededor de los hallazgos provenientes de otras disciplinas como la antropología, la psicología, la lingüística o la pedagogía; evolución que finalmente dará paso a un enfoque que conserva su importancia en la actualidad para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas: El Enfoque Comunicativo.

5.2.5 Enfoque Comunicativo

Ante las críticas a los métodos que estaban siendo usados para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, durante la década de los 70s afloraron nuevos aportes académicos y científicos provenientes de disciplinas como la pedagogía, la psicología, la lingüística, y la antropología, que dieron paso a reflexiones más minuciosas acerca de los fines sociales de la enseñanza de las lenguas, las ciencias del lenguaje, las teorías del aprendizaje, entre otras. Los nuevos aportes generaron en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, focos de estudio más sólidos sobre la relación entre lengua y cultura, el aprendizaje de las lenguas, y la planeación curricular basada en principios claros y procedimientos coherentes para el desarrollo de lo que se llamó *la competencia comunicativa*. Con estas contribuciones se dio paso a programas de tipo funcional y comunicativo en lo referente a la planeación curricular y la enseñanza de un idioma extranjero, así como posiciones críticas con respecto a la función de la escuela, del lenguaje y la cultura. Lomas & al. (1993) amplían:

En los años setenta la influencia de la filosofía del lenguaje a través de la teoría de los *actos de habla*, junto con una interpretación restringida del concepto de competencia comunicativa, da lugar a los programas de tipo funcional, que hacen hincapié en un repertorio de ejecuciones comunicativas, interpretando el componente comunicativo de la propuesta de Hymes y Gumperz en términos de exponentes lingüísticos de las funciones del lenguaje. (p. 71)

Con cada aporte y discusión, generados en las diferentes ciencias del conocimiento, se fortalece el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, y progresa lo que se denominó el Enfoque Comunicativo hacia la mitad de los años 80s del siglo XX, marcado por una visión del lenguaje centrado en la comunicación significativa determinada por el contexto. Continuando con Lomas & al. (1993):

Este paradigma, que ya puede llamarse *comunicativo* en sentido estricto, se caracteriza por los siguientes rasgos: centran su interés en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, ponen el énfasis en los procedimientos más que en el producto, integran el conocimiento formal del lenguaje y el instrumental y adoptan una perspectiva cognitiva. (p.71)

Según Breen 1987^a (citado en Lomas & al. 1993, p.100), las concepciones alrededor de la enseñanza de la lengua se podían establecer alrededor de enfoques de tipo nocional-funcional basados en programas proposicionales o en el enfoque comunicativo basado en programas de tipo procesual. Los programas proposicionales, planteados desde un enfoque nocional y funcional, buscaban un conocimiento más formal de la lengua. Siguiendo a Breen 1987^a, Lomas & al. (1993) explican que:

Los nocionales darán lugar a ejercicios de conocimiento y uso de los paradigmas propios de una lengua y de la diversidad de estructuras sintácticas y recursos léxico-semánticos de la misma. Los funcionales buscarán la repetición sistemática, en diversos contextos, de las estructuras sintácticas correspondientes a la función que se intenta adquirir. (p. 100).

Por otra parte, siguiendo las premisas de Breen 1987^a, Lomas & al. (1993), aclaran que:

Los programas de tipo procesual, en cambio, entienden la adquisición de una lengua como apropiación de un conjunto de capacidades o competencias diversas (lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas, pragmáticas...). Su fin, por lo tanto, es el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz. Además de caracterizarse por esa finalidad principal, sus rasgos son el énfasis en los procedimientos, la integración del conocimiento formal del lenguaje con su conocimiento instrumental y la adopción de una perspectiva cognitiva que atribuye un papel relevante a los aprendices en la construcción de sus propios aprendizajes. (p.100)

Además, con respecto a los programas procesuales, Lomas & al. (1993) explican que Breen 1987^a identifica dentro de este tipo de programas dos tipos de programaciones: la programación basada en tareas, y la procesual en sentido más estricto. Partiendo de estas ideas, Lomas & al. (1993) dilucidan su diferencia así:

La diferencia básica entre los dos tipos de procedimientos procesuales citados por Breen reside en que el segundo tipo constituye una programación permanentemente abierta a la negociación con los alumnos de contenidos, procedimientos y tareas, ofreciendo en todo momento una serie de tareas o actividades alternativas para adecuarlas a la situación o deseos de los alumnos. Su objeto no es sólo la comunicación y el aprendizaje, sino también el proceso de comunicación grupal en el aula. (p.102)

Las programaciones de tipo procesual en sentido más estricto representan muy bien el enfoque comunicativo, ya que brinda la posibilidad de disponer diversas tareas para atender la diversidad en el aula y estimular la motivación en el aprendizaje. Sin embargo, este tipo de programación puede ser complejo de concebir cuando el/la docente se enfrenta con el inicio de un nuevo diseño de planeación, que además se definirá de acuerdo con las condiciones de un contexto que implica la negociación constante entre estudiantes y profesores; una forma de interacción entre participantes que es opuesta a los roles tradicionalmente reproducidos en la escuela.

El Enfoque Comunicativo, según el Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment, distingue tres componentes esenciales: linguistic competence, sociolinguistic competences and pragmatic competences (CEFRL, 2011). Además, el lenguaje es reconocido como un medio de interacción social que abarca situaciones significativas de acuerdo conl contexto.

Siguiendo con Lomas & al. (1993), la finalidad de la enseñanza de la lengua en contextos educativos es desarrollar la competencia comunicativa de los/as estudiantes, entendida como: “(...) el conjunto de procesos y conocimientos de diverso signo -

lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos - que el hablante deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.” (p. 71)

En lo referente a la enseñanza de una lengua extranjera basada en el EC, Jack. C. Richards (2006) explica lo siguiente: “Communicative language teaching can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kind of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom” (p.2). Además, señala que su principal objetivo es enseñar la competencia comunicativa, y que tal competencia debe entenderse a la luz de los siguientes elementos relacionados con el conocimiento de la lengua:

- Knowing how to use language for a range of different purposes and functions
 - Knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g., knowing when to use formal and informal speech or when to use languages appropriately for writing as opposed to spoken communication)
 - Knowing how to produce and understand different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations)
 - Knowing how to maintain communication despite having limitations in one's language knowledge (e.g., through using different kinds of communication strategies).
- (Richards, 2006, p.3)

Al mismo tiempo, el Enfoque Comunicativo propone la integración de las cuatro habilidades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, es decir, integrar las habilidades de comprensión oral, producción oral, comprensión escrita y producción escrita.

Debido a que el trabajo de investigación centró su interés en el desarrollo de estrategias de lectura, a continuación, se explicita la manera como es concebida esta habilidad desde el EC de acuerdo con Bastidas (1993):

(...) En cuanto a la comprensión lectora, el enfoque comunicativo, también enfatiza en el hecho de que el lector en general tiene un propósito cuando lee. Este propósito puede ser para obtener conocimientos, para resolver dudas, para realizar una operación (ej. arreglar o componer una máquina) o simplemente para deleitarse. La lectura no se debe hacer únicamente para aprender la L2 o para reforzar otra habilidad, sino para entender los mensajes y lograr un propósito de comunicación. (p.171)

Finalmente, el interés y surgimiento del enfoque comunicativo se fundamentó en el acto comunicativo, visto como un fenómeno donde diversos aspectos confluyen (aspectos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos). Por ello los usuarios de una lengua deben desarrollar y adquirir no sólo las características propias del código lingüístico estudiado, sino también comprender los diversos contextos sociolingüísticos y pragmáticos (actos de habla) en los que se da la comunicación

La pertinencia de este método aún sigue vigente en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque la búsqueda por un método o enfoque que se ajuste a las demandas y fluctuaciones de los contextos, aún continúa.

5.2.5.1 Programas Basados en Tareas

Se pasará a definir lo que se conoce como Programas Basados en Tareas y que se adhieren al Enfoque Comunicativo, ya que este es el tipo de procedimiento que se tuvo en cuenta para el desarrollo de la secuencia didáctica. Para ello, es preciso

desarrollar el concepto de *tarea*, en este caso de acuerdo con dos autores y una autora: Breen (1987b) (citado en Lomas & al., 1993), Nunan (1999) y Jane Willis (1998).

Para Breen 1987b (citado en Lomas & al., 1993) una *Tarea* es: “cualquier actividad estructurada de aprendizaje de una lengua que tiene un objetivo particular, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo específico y una serie de soluciones posibles para aquellos que realizan la tarea.” (p.103)

Por su parte, Nunan (1999), explica que una *tarea* es:

... a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end. (p. 25)

A partir de un panorama más amplio sobre el concepto de *tarea*, la presente investigación seguirá la definición de *task* o *tarea* propuesta por Jane Willis (1998) debido a su sencillez y claridad, y porque se acopla bien al interés de la secuencia didáctica diseñada. Según Willis (1998) una tarea es: “(...) a goal-oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome. In other words, learners use whatever target languages resources they have in order to solve a problem, make a list, do a puzzle, play a game, or share and compare experiences.” (párr. 4). Además, Willis (1998) sugiere que:

The TBL framework was designed to help create optimum conditions for natural language learning. The three essentials **conditions for learning** are:

- **exposure** to the target language in use, both spontaneous and planned language, in spoken and writing form.

- **opportunities to use** the target language for expressing meaning – both in private and in public situation, in pair and small group interactions, monologue and writing.
- **motivation** to engage with and try to understand the **exposure**, and to **use** what they know to communicate what they mean. A further desirable condition is:
- **focus on language form** to prevent fossilizations and help learners improve upon what they can do already. (párr. 12)

Son muchos los tipos de tareas que se pueden abordar a través de un enfoque comunicativo en el aula para la enseñanza de las lenguas, pero siempre es importante tener en cuenta que:

La planificación de una lección o unidad didáctica supone el establecimiento de una serie de tareas con un objetivo, formulado en términos de tarea final global, y un tema común. La secuencia de tareas debe representar la correspondiente a los aprendizajes que deseemos alcanzar con el desarrollo de esa lección o unidad. (Lomas, 1993: 105).

5.3 Leer en Lengua Extranjera: Estrategias de Lectura

Antes de abordar una noción alrededor de las estrategias de lectura, es preciso señalar que éstas guardan relación con estudios alrededor de las estrategias de aprendizaje, un campo emergente desde el siglo XX y alrededor del cual se encuentra una amplia discusión en la que se dilucida que aún no se ha establecido una definición precisa y generalizable a cerca de tales procesos.

Aunque aún es relativamente joven el campo de estudio de las estrategias de aprendizaje, existen aproximaciones importantes que son de gran ayuda para comprender este tipo de procesos. A continuación, señalaré la definición dada por Rebecca L. Oxford (2001):

Learning strategies are ‘operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval and use of information, specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferable to new situations’. (p.166)

Con respecto a las estrategias para el aprendizaje de una lengua, Oxford (2001), afirma que: “All language learning strategies are related to the features of control, goal-directedness, autonomy, and self-efficacy.” (p.166)

De acuerdo con ello, podemos entender que tales estrategias dependerán y variarán en cada persona de acuerdo con sus contextos socio-culturales más cercanos, la educación recibida o sus experiencias personales. Oxford (2001) explica que existen una serie de factores que inciden en la escogencia de una u otra estrategia de aprendizaje tales como: motivation, the language learning environment, learning style and personality type, gender, culture or national origin, career orientation, age, the nature of the language task. (p.170). Estas variables sugieren y afirman que no todos desarrollamos las mismas destrezas, inquietudes, motivaciones o formas de acercamiento hacia aquello que deseamos conocer o entender, puesto que cada ser humano se relacionará con el mundo y la realidad de formas diversas de acuerdo con múltiples factores.

Sobre los tipos de estrategias de aprendizaje del lenguaje, Oxford (2001) establece que éstas pueden abarcar estrategias cognitivas, nemotécnicas, metacognitivas, compensatorias (habla y escritura), afectivas, y sociales. Estas pueden ser evaluadas de múltiples formas, una de las más frecuentes es por medio de la observación directa a través de preguntas que buscan clarificar o constatar, la toma de notas, etc. Sin embargo, existen otro tipo de estrategias difícilmente observables como asociaciones mentales, deducciones, etc.

De acuerdo con Rubin 1975 (citado en Oxford, 2001. p.169), las características de un buen/a aprendiz del lenguaje son las siguientes:

- is a willing and accurate guesser;
- has a strong drive to communicate;
- is uninhibited and willing to make mistakes;
- focuses on form by looking at patterns and using analysis;
- takes advantage of all practice opportunities;
- monitors his or her own speech and that of others;
- pays attention to meaning.

En lo referente al acto de leer, algunos autores señalan que no ha sido fácil definir los procesos o características que inciden al leer en L2. Jo Ann Aebersold & Mary Lee Field (1997:5) resaltan la siguiente apreciación, citando a Rummelhart 1977: “(...) the act of reading is not completely understood nor easily described. In the most general terms we may say that reading involves *the reader, the text, and the interaction between reader and text.*” (p. 5)

William Grabe (2008, p. 28), también explica que no se puede hablar de la existencia de una definición completamente válida acerca del acto de leer y su aprendizaje, pero que las definiciones existentes han proporcionando aportes valiosos hacia la construcción de una definición más cercana a los procesos inmiscuidos en el acto de leer. Por ello, sugiere diversas definiciones planteadas por algunos autores. Entre ellas, a continuación, se señalarán dos de ellas con sus respectivos autores:

Reading is an anticipatory, selective, purposeful and comprehending process (Smith, 1982)

Reading involves the use of different levels of internal information as well as various types of information, all interacting simultaneously to allow optimal interpretation. The reader relies on perceptual processing, phonemic processing, and internal recall of many

types (syntactic knowledge, lexical knowledge, story grammars, descriptive scripts, schematic arrangement and connecting of related sets of information, intention of the text and of the reader, affective mechanisms, etc. In addition, issues of accuracy and speed of processing are major components of recent overall models of reading (van Dijk and Kintsch 1983; Taylor and Taylor 1983).

Con base en estos acercamientos se establecieron modelos alrededor de cómo se dan los procesos de lectura. En Aebersold & Field (1997, p.18) se describen tres teorías teniendo en cuenta otros autores:

1. **Bottom-up theory** argues that the reader constructs the text from the smallest units (letters to words to phrases to sentences, etc.) and that the process of constructing the text from those small units become so automatic that readers are not aware of how it operates (see Eskey 1988; Stanovich 1990). **Decoding** is an earlier term for this process.
2. **Top down theory** argues that readers bring a great deal of knowledge, expectation, assumptions, and questions to the text and, given a basic understanding of the vocabulary, they continue to read as long as the text confirms their expectation (Goodman 1967). The top-down school of reading theory argues that readers fit the text into knowledge (cultural, syntactic, linguistic, historical) they already possess, then check back when new or unexpected information appears.
3. The **interactive school** of theorists – which most researchers currently endorse – argues that both top-down and bottom-up processes are occurring, either alternately or at the same time. These theorists describe a process that moves both bottom-up and top-down, depending on the type of text as well as on the reader's background knowledge, language proficiency level, motivation, strategy use, and culturally shaped beliefs about reading.

Según estas nociones, la lectura podría considerarse un proceso gradual y complejo donde múltiples factores entran en juego. Cada lectura puede tener diversos propósitos, pero debe haber una interacción significativa entre el lector/a y el texto para que haya una comprensión, y posteriormente una creación o producción a partir de lo leído, no solamente una decodificación del lenguaje. De acuerdo con Lynn Erler & Claudia Finkbeiner (2007, p.188):

Since 1990s Reading comprehension has been seen increasingly to be the result of complex interactions between text, setting, reader, reader background, reading strategies, the LI and L2, and reader decision making. Nevertheless the dichotomous labels of ‘top-down’ and bottom-up’ for reading processing and associated strategy use have continued to be useful for conceptualizing reading research.

Teniendo en cuenta estos conocimientos relacionados a las estrategias de aprendizaje, y los procesos de comprensión lectura, se ampliará la noción de estrategias de lectura. Según Erler & Finkbeiner, 2007 “Reading strategies have been theorized in relation to levels of reading processes and to reading skills as consciously chosen actions that activate effective processing.” (p.189)

Más adelante, Aebersold & Field (1997:23), revisando algunas teorías y análisis de autores reconocidos por estudiar los factores que afectan los procesos de lectura en L2/FL, compilaron las siguientes características:

- Cognitive development and cognitive style orientation at the time of beginning L2/FL study
- Language proficiency in L1
- Metacognitive knowledge of L1 structure, grammar, and syntax
- Language proficiency in an L2/FL
- Degree of difference between the L1 and an L2/FL (writing systems, rhetorical structures, appropriate strategies)

Por otra parte, con respecto a la lectura de textos escritos en diferentes lenguas y provenientes de diversas culturas, Grabe (2008) señala lo siguiente:

The issue of a unitary, universal reading process must be viewed in at least two different ways. First, there is the more linguistically constrained issue of whether different languages, and their different orthographic systems, require different reading strategies, different learning strategies, or, at least, suggest the likelihood that various universal processes interact differently for optimal processing in different languages. The second issue is whether different cultures impose particular constraints on the development of reading process (es) that, in turn, affect foreign student reading proficiency in the EFL class. (p. 29)

De acuerdo con estas premisas, podemos afirmar que el uso de estrategias de aprendizaje develará la manera como cada ser humano se acerca, y procesa lo que le es conocible o in-conocible. La elección de una o varias estrategias de lectura estará determinada por factores que transitan la subjetividad y particularidad de cada ser humano, que a su vez está mediado por los contextos socio-culturales con los cuales se relacione. Además de algunas características genéticas, los factores relativos a los aspectos lingüísticos y culturales, desarrollan un papel importante durante el aprendizaje de una lengua, ya que influyen el proceso, la visión sobre la lectura, sus propósitos, sus dificultades, sus influencias, etc. Acerca de ello, Grabe (2008) sugiere:

Both major issues, the linguistic differences and the socio-cultural differences, must be given careful consideration for any attempt to develop a realistic and feasible reading curriculum. What is obvious from this set of issues is that reading instruction requires much more effort and focused attention than it presently has received if there is to be an honest commitment to teach foreign students to read and interpret material in a way that does not handicap them (that lets them approach native-like reader abilities). (p. 31)

También es necesario tener en cuenta las posibles interferencias de la lengua materna durante los procesos de comprensión de lectura en L2, así como la influencia

de las estrategias de aprendizaje aplicadas en L1 y transferidas a L2, sin omitir las diferencias existentes entre ambas actividades. De acuerdo con Grabe (2008) “there are a number of points to note on the differences between learning to read in a first language and in a second language”

Otra característica alrededor de la implementación de estrategias de lectura, tiene que ver con tres momentos de lectura durante los cuales se pueden abarcar diversas actividades que contribuyan a la comprensión de un texto escrito, sin olvidar los rasgos concernientes a los factores que influyen en la escogencia o desarrollo de una u otra estrategia de aprendizaje, y el propósito de lectura. Los momentos de lectura que se pueden tener en cuenta son: antes de la lectura, durante la lectura, y después de la lectura. De acuerdo con cada momento, las actividades que se recomiendan antes de la lectura pueden abarcar lluvias de ideas, activar conocimientos previos, predecir el tema, reconocer un género textual, skimming, etc. Durante la lectura se recomienda hacer inferencias, recrear los hechos o la información a través de imágenes mentalmente, resaltar información, leer en voz alta, relacionar contenidos de acuerdo con el contexto, identificar nuevo vocabulario, scanning, etc. Por último, después de la lectura se puede responder a preguntas de orden intertextual, relacionar el contenido con otros textos, hacer resúmenes, síntesis, proyectos, entre otros.

Para concluir este capítulo, se cita a Erler & Finkbeiner ,2007 quienes explican que:

“The main challenge for any study about reading lies in the fact that L2 ‘reading’ cannot easily be defined. A complete model of reading has yet to be devised. Such a model ought to show what is brought to, made use of, and what happens during reading, at what levels of processing, and for what purpose(s). (p.187)

5.4 Género y Tipologías Textuales

A mediados del siglo XX la definición de “texto” es abordada como unidad de estudio. Teniendo en cuenta la teoría de los actos de habla y la pragmática lingüística, la noción de texto es entendida como el resultado de la producción lingüística y de las prácticas sociales, lo cual llevó a la necesidad de organizar la diversidad textual bajo una denominación. Al respecto Alexopoulou 2010, explica que:

La preocupación dominante por explicar la naturaleza de los textos llevó a la búsqueda de un sistema de ordenamiento de los tipos de texto con el objetivo de definir los géneros, clasificarlos y construir una tipología a fin de desentrañar la naturaleza de las estructuras textuales. (s-n)

La búsqueda de una clasificación textual desencadenó amplias disertaciones alrededor de la diversidad textual, y paulatinamente estableció una distinción entre género, tipos de texto, clases de discurso, funciones retóricas y modos retóricos.

En lo que atañe a este trabajo se tendrá en cuenta la definición de género y modos retóricos propuesta por Alexopoulou (2010) y Meurer (2002), quien a su vez tiene en cuenta los aportes hechos por autores como Bakhtin (1986), Miller (1994), Hyon (1996), Brooks and Warren (1972), entre otros.

Con respecto al concepto de género, según Bajtín 1979 (citado en Alexopoulou, 2010):

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. (s-n)

Autores como Meurer (2002) establecen la gran diversidad de textos existentes (escritos u orales), bajo la categoría de género. Señala que textos como ensayos,

biografías, entrevistas, cartas (personales o de negocios), resúmenes, novelas, cuentos, reportes de investigación, reseñas, etc., se pueden considerar ejemplos de algunos de los géneros existentes.

En respuesta a los estudios sobre el concepto de género, Meurer (2002) propone la siguiente definición: “I propose to define genres as reasonably stable types of text, either oral or written, formal or informal, which can be recognized because of their rhetorical structure and function, that is, their organization and purpose” (p.65)

Con respecto a los géneros discursivos y el conocimiento de estos en los procesos de comprensión lectora, Alexopoulo (2010, s-n), explica que:

El conocimiento de los géneros discursivos le permite al lector descubrir las estructuras textuales (esquema y contenido textual) que sirven de soporte al texto, le da instrucciones acerca de cómo interpretar el mensaje, “se presentan como horizonte de expectativas” (Loureda, 2003: 32). Este saber que capacita al lector / receptor del texto para actuar en distintas esferas comunicativas es lo que hace que sea capaz de reconocer un aviso publicitario, un artículo de opinión, una tira cómica, una noticia, una receta de cocina o una ponencia en un congreso.

Podemos decir que los géneros son formas textuales específicas, producto de situaciones comunicativas socialmente establecidas, que hacen uso de diversos recursos o modos retóricos.

Ahora bien, con el fin de explicar el concepto de modos retóricos, Meurer (2002), sugiere que:

There are four basic natural needs that are fulfilled in discourse. We want to explain or inform about something. We want to convince somebody. We want to tell what a thing looked like – or sounded like, or felt like. We want to tell what happened. These natural needs determine the four *forms of discourse*. Each need represents, then, an intention that is fulfilled in a particular *kind of discourse*.

The four *kind of discourse* are exposition, argument, description, and narration. (p.66)

Teniendo en cuenta estas cuatro formas del discurso, se procede a definir los modos retóricos de la siguiente manera de acuerdo con Meurer (2002):

In order to distinguish rhetorical modes from genres, I propose to define rhetorical modes as similar textual strategies, differently clustering in different genres, which are utilized by writers as a means to textualize specific parts and functions of their texts. Thus, rhetorical modes are recognized patterns of textual resources, which are available for the production of specific genres. (p.66)

Según Meurer (2002), estos modos retóricos pueden ser subdivididos en: Modos Retóricos Tradicionales (estrategias textuales como exposición, argumentación, narración, y descripción. Incluyendo algunas sub-categorías como ilustración, clasificación, definición, entre otras) y Modos Retóricos Organizacionales (Organización semántica del texto, que puede ser subdividida en modo retórico macro-estructural o micro-estructural.). Siguiendo a Meurer, (2002): “The broad categories of rhetorical modes allow us to visualize recurrent patterns of language organization and function *within* different genres” (p.68)

Por otra parte, Alexopoulo (2010) destaca que: “Los intentos de clasificación de los textos han seguido pautas muy diversas. Hay dos milenios y medio de reflexión sobre los tipos de texto” (s-n).

La reflexión en torno a los géneros textuales, los tipos de texto o modos retóricos han sido ampliamente abordadas hacia mediados del siglo XX, y aún hoy en día su discusión es vigente. Pero para concluir, se acude a la siguiente afirmación de Meurer (2002) en su búsqueda de una definición y distinción entre géneros textuales y modos retóricos:

Locked at as linguistic phenomena, genres may stand for diversity while rhetorical modes stand for unity. Diversity and unity, respectively, derive from the fact that, while

genres proliferate as forms of social practice, rhetorical modes are repeatedly used – though in different clusterings – in different genres. In addition, diversity results from the creation of new genres and thus new forms of languages use as, for instance, we witness in the language of the Internet; unity, in contrast, results from the recognition of existing patterns even when they are used in the construction of new genres. (p. 68)

5.5 Estructura del Modo Retórico Narrativo

Debido a que el trabajo de investigación se proponía hacer uso de textos pertenecientes al género literario, con especial hincapié en cuentos, es conveniente aclarar cuál es la estructura general de este tipo de textos, sobre los que domina un modo retórico narrativo.

De acuerdo con el apartado anterior, sabemos que no hay un texto puro, es decir, que sólo contenga un modo retórico o secuencia textual. Sin embargo, hay características predominantes relativas al modo como el discurso es presentado según el propósito del texto o del autor/a, y en ese sentido, de acuerdo con Meurer (2002), podemos hablar de discursos argumentativos, descriptivos, narrativos y expositivos que definirán el tipo de texto.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la secuencia didáctica optó especialmente por el uso de géneros literarios narrativos para el desarrollo de estrategias de lectura, sin dejar de lado otros géneros literarios como la poesía o las historietas para brindar una pequeña muestra de la diversidad literaria, pasaré a ampliar las características presentes en textos predominantemente narrativos. De acuerdo con Brooks & Warren (citados en Meurer, 2002):

In *narration*, the intention is to present an event to the reader – what happened and how

it happened. The event itself may be grand or trivial, a battle or a ball game, a presidential campaign or a picnic; but whatever it is, the intention is to give the impression of movement in time, to give some immediate impression of event, the sense of witnessing an action. (66)

En la ‘Enciclopedia de conocimientos fundamentales’ (2010, s-n), se da la siguiente definición de texto narrativo:

Un texto narrativo es una forma de expresión que cuenta hechos o historias acontecidas a sujetos, ya sea humanos (reales o personajes literarios), animales o cualquier otro ser antropomorfo, cosas u objetos; en él se presenta una concurrencia de sucesos (reales o fantásticos) y personas en un tiempo y espacio determinado.

Según se especifica en la ‘Enciclopedia de conocimientos fundamentales’ (2010), citada anteriormente, la secuencia básica de un texto narrativo es la siguiente:

- a. Un antecedente que corresponde a una situación inicial, también llamado planteamiento o marco, en donde se expone de manera explícita o implícita – el contexto que precede a la acción central.
- b. Una situación nuclear que puede corresponder a una **transformación de la situación inicial**, a un proceso, o a un hecho que la complica; a ésta se le conoce también con el nombre de nudo.
- c. Una situación final o resolución, en donde se expone un resultado de la transformación o complicación; equivalente a una nueva situación de equilibrio que puede englobarse en la palabra “después” y que a su vez puede dar lugar a una nueva situación inicial.

Desde el campo de la literatura, según Teresa Colomer (2005), en los géneros literarios dirigidos al público infantil y juvenil:

La narración organiza un mundo completo que hay que imaginar sólo a través de las palabras o con el apoyo de imágenes también convencionales. (...) Con la narración, el fluir del tiempo y la simultaneidad de las acciones de la vida real se fijan y se simplifican en un episodio que tiene un inicio, un desarrollo causal y una conclusión.

Durante el proceso se enlazan voces que exigen ser distinguidas, se suceden acciones que necesitan ser relacionadas y que se organizan en secuencias que permiten la pausa, se muestran conductas y emociones que pueden ser contempladas y mediadas con calma, se abordan puntos de vista que favorecen la descentración de uno mismo o se amplía la experiencia propia con otras vivencias y otros contextos. (29)

Para finalizar, con respecto a los elementos que conforman una narración, se presenta el siguiente cuadro:

Los elementos constituyentes de una narración son los siguientes*
1. Un marco (el espacio y el tiempo en el cual se sitúa la acción).
2. Un narrador (la voz que cuenta lo sucedido).
3. La secuencia narrativa (la historia narrada).
4. El discurso (el orden en el cual se ofrece lo narrado; no siempre la historia se ofrecerá al lector en forma cronológica).**
5. Los participantes (personajes o sujetos).
 *Antonio Acosta, op. cit., pp. 26-28
**Roland Barthes, “Introducción al análisis estructural de los relatos”, en Roland Barthes et al., <i>Análisis estructural del relato</i> , p. 11.

Cuadro 1: Enciclopedia de conocimientos fundamentales. Volumen 1.

5.6 Literatura Infantil y Juvenil

El uso de literatura destinada a los niños, niñas y jóvenes tenía como propósito en las escuelas transmitir ideas y valores propios de cada cultura para introducir a este público en las dinámicas culturales de una sociedad determinada.

Sin embargo, la literatura infantil ha ido cambiando a través del tiempo y en ella hoy se conjugan no sólo el campo literario sino también el universo infantil, que tiene características propias y diferentes al de la adultez, aunque ambos participen de un mismo marco cultural que media entre ellos. Según Beatriz H. Robledo (2004), la literatura:

Como manifestación del arte posee una función estética que intenta transformar, a través del lenguaje simbólico, la mirada del lector sobre la realidad. La literatura está más cerca de la vida que de la academia. De allí la importancia de considerar a la literatura infantil como un producto que surge en el seno de la cultura y que además recrea lo que se ha llamado la “*cultura de la niñez*” para liberarla de una vez por todas de la carga de cumplir con funciones didácticas, moralistas, ecológicas que se han reforzado a través del discurso escolar. (p. 3)

Es importante tener en cuenta ésta última advertencia ya que las concepciones frente a la literatura infantil han cambiado, y su uso en los espacios educativos ha sido fuertemente criticado cuando se aleja o deforma la esencia del texto literario.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, su uso es apreciado. Algunas de las razones que animan el interés por su uso en contextos educativos de enseñanza y aprendizaje de L2, se expresan en la siguiente lista propuesta por Aebbersold &Field (1997, p.157):

- To promote cultural understanding
- To improve language proficiency
- To give students experience with various text types
- To provide lively, enjoyable, high-interest reading
- To personalize the classroom by focusing on human experiences and needs
- To provide an opportunity for reflection and personal growth

No obstante, autores como Carter y Long, 1991 (citados en Aebersold & Field 1997) explican que su uso debe entenderse más como un recurso que como un objeto de estudio literario, lo cual guarda relación con las críticas hechas por Robledo (2004).

Es importante destacar que hoy en día la literatura infantil goza de una gran variedad y calidad de textos, donde diversos autores y autoras intentan abordar el universo infantil desde el mundo cultural del niño en relación con su entorno, de una manera más amplia, diversa, y rica a nivel estético y en contenidos.

La literatura infantil contemporánea reclama claramente su papel de recrear el mundo de los niños y de no hacer falsas concesiones a unos lectores a los que respeta, valora y considera capaces de apreciar en los libros los diversos matices y situaciones propias de su vida, ya sea familiar, social, escolar o de su fantasía y sus sentimientos. (Robledo, 2004, p. 7)

La creciente literatura infantil y juvenil, más que dejar consignada una norma o conducta específica, busca entablar un diálogo con el lector/a, y ensanchar o ampliar la perspectiva del mundo que le rodea. Ésto puede verse reflejado en la variedad de géneros literarios dirigidos a niños/as y jóvenes, y en la diversidad de desenlaces que se están planteando actualmente. Con respecto a ello, Teresa Colomer (2005, p.34) explica que muchos textos se apartan del desenlace habitual, y que estos nuevos desenlaces se pueden agrupar en tres nuevas tendencias:

- a) La aceptación y asunción del conflicto por parte de los personajes dentro de unas nuevas coordenadas de vida;
- b) Los finales abiertos que nos dejan sin saber cómo termina el conflicto planteado;
- c) Los finales negativos que dejan el conflicto sin solucionar.

Por otro lado, son diversos los criterios para la selección de textos literarios en el aula. Por ejemplo, para autoras como Ana M. Machado (2001), la calidad literaria y la

variedad de géneros literarios son dos criterios importantes, ya que sustenta que no todos los libros dirigidos a niños/as o jóvenes poseen la misma calidad estética y lingüística, y resalta la variedad como criterio ante la diversidad de gustos o particularidades.

El mundo cultural de la niñez o “*la cultura de la niñez*”, de acuerdo con Margaret Meek (citada en Robledo, 2004), se ve expresada en la literatura que está escrita para niños y niñas desde un lenguaje que refleja los componentes esenciales de su mundo, como lo son el juego y el goce por lo narrativo, por las historias.

La lectura de textos pertenecientes al género literario que están dirigidos al público infantil y juvenil, abarcan una gran variedad: poesía, cuentos, mitos, leyendas, ciencia ficción, novela, libros álbum, teatro, historietas. Por sus características, es capaz de abordar la realidad a partir de múltiples visiones que van desde lo real, verosímil hasta lo fantástico. Además, aluden la diversidad y universalidad de la condición humana, como ya se ha sugerido.

En el aula de clase, este trabajo observó la literatura infantil y juvenil como un recurso auténtico que está enmarcado en una cultura determinada y hace uso de un lenguaje cercano al mundo de los niños/as y jóvenes. Por sus características, puede aportar positivamente en el aprendizaje de una lengua, y desplegar la motivación y la comprensión de la diversidad cultural y humana porque admite o posibilita otras realidades y diferentes lecturas sobre un mismo texto. De acuerdo con Lidia Blanco (2007):

Podemos llegar a una conclusión sobre la literatura. Y diremos que es un espacio en el que el lenguaje humano se pone su mejor ropaje para deslumbrar a un lector, y que su perduración, en tiempos de grandes revoluciones tecnológicas, expresa la necesidad de defender lo más íntimo, el vuelo más alto de pensamiento fantástico. La literatura, cuando es genuina, humaniza y transforma, como un soplo de aire fresco en una mañana

de neblina. Abre las puertas del mundo para que los lectores conozcan a otros hombres y mujeres y también se conozcan mejor a sí mismos. (p.11)

Podemos afirmar que en los textos literarios es posible encontrar un mismo tema abordado desde distintas percepciones y culturas. Esto posibilita una visión holística del mundo, y sortear visiones fragmentadas, saberes únicos o verdades absolutas al aludir a la diversidad humana. Según Colomer (2005), la literatura infantil es útil en procesos de aprendizaje del lenguaje, expone modelos narrativos y poéticos, y posibilita la entrada en el imaginario colectivo y la socialización cultural.

5.7 Concepto de Cultura

De acuerdo con el presente trabajo, es preciso definir qué se entiende por cultura, puesto que la investigación abordó temáticas relacionadas a la diversidad cultural. Pero antes de ello es necesario aclarar que su definición ha sido ampliamente estudiada, y ésta puede variar un poco según la perspectiva epistemológica adoptada para su estudio. A continuación, sólo abordaré algunas nociones generales.

De acuerdo con F. Fehér 1993 (citado en Aguado, 2003) la cultura “puede considerarse como la memoria colectiva, la lengua común; los productos y realizaciones sociales y materiales que el individuo recibe desde su nacimiento y fundamentalmente residen en su mente.” (p. 2)

Planteamientos más cercanos a la antropología, autores como Goodenough 1971 (citado en Aguado 2003, p.2) explica que la cultura:

Es el conocimiento implícito y explícito compartido necesario para sobrevivir como grupo y facilitar la comunicación entre sus miembros. Incluye productos de necesidades de adaptación ecológica, histórica y contemporánea; dimensiones

subjetivas (creencias, actitudes, valores); interactivos (lenguaje verbal y no verbal); dimensiones materiales (artefactos). Cada individuo, dentro de esta micro/macro cultura, comparte estos patrones de información que son más o menos significativos para él, los cuales le permiten comunicarse y funcionar con un grado relativamente alto de coherencia dentro del grupo.

Acercándonos al campo educativo, Figueroa 1993 (citado en Aguado 2003), entiende la cultura como un “sistema conceptual y de valores que incluye las creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo y que son utilizadas y modificadas por ese grupo. Ajustan y regulan las relaciones entre las personas, las cosas y la naturaleza.” (p.2)

Las definiciones citadas sobre el concepto de cultura, son sólo acercamientos a algo que ha sido abordado y discutido ampliamente desde diversas ciencias (pedagogía, sociología, psicología, antropología, etc.). Aunque aquí sólo se hayan tomado algunas nociones generales, éstas podrán ayudar a trazar algunos aspectos concernientes a lo que se entiende por cultura, y por lo tanto por diversidad cultural.

Acerca de las diferencias culturales Lévi-Strauss, 1993; y Skutnabb-Kangas, 1990 (citados en Aguado, Gil & al. 1999, p. 25) afirman:

Las diferencias culturales deben considerarse, más como constructos dinámicos y relaciones construidas socialmente, que como características estáticas, fijas, adquiridas o inherentes a los grupos e individuos. En caso contrario, las identidades culturales podrían ser utilizadas para legitimar, efectuar y reproducir un desigual reparto del poder y de los recursos entre grupos definidos sobre la base de la etnia, cultura o lengua.

De acuerdo con esto, las diferencias culturales pueden apelar a una diversidad evidente en la humanidad, pero estas diferencias deben ser entendidas como constructos culturales que han sido creados al interior de cada grupo, reflejando la manera como están organizados. Sin embargo, estas diferencias suelen plantear una serie de

estratificaciones que pueden ser objeto de manipulación para legitimar jerarquías o el poder de unos sobre otros. Ejemplo de ello pueden ser los diversos tipos de discriminación y abusos que han sufrido personas con tez oscura a base de sus características físicas. Al ser consciente de ello, se debe observar cómo algunas diferencias culturales han sido manipuladas para legitimar dinámicas de discriminación y desigualdad, que además se perpetúan a través de una serie de estereotipos.

La diversidad cultural debe considerar tanto las características del grupo social al cual se pertenece, como las particularidades de cada individuo que se encuentra influenciado por su contexto sociocultural más próximo y sus procesos de socialización.

Aguado (2003) señala que: “En el mundo actual la diversidad cultural ha ido adquiriendo, de forma cada vez más intensa, un micro-discurso propio. Hay enormes energías culturales concentradas e invertidas en traducir e interpretar la identidad cultural de individuos y grupos.” (p. 3)

Finalmente, debido a que “no todos los rasgos o elementos de una cultura gozan de igual valor para las personas que se identifican con ella” (Aguado, 2003, p.3), es posible que algunos individuos busquen obviar, rechazar, cuestionar o transformar elementos que conforman su marco cultural compartido cuando éste no es cercano a su realidad o sus necesidades. Situación que posibilita las dinámicas de cambio a nivel cultural de acuerdo con una época o tiempo determinado, de ahí la dinamicidad de lo que entendemos como cultura.

5.8. Multiculturalidad e Interculturalidad en la Educación

Actualmente, las relaciones sociales se caracterizan por fenómenos en donde diferentes personas, que hacen parte de diversas culturas, se encuentran física o virtualmente casi en cualquier parte del mundo con menos limitaciones que antes. Encuentros de este tipo desencadenan diversas respuestas entre aquellos que participan de las diferentes dinámicas de contacto multicultural.

Todo contacto multicultural, generará dinámicas que se enmarcan dentro de un determinado contexto social, político y económico que obedecen a intereses y objetivos específicos. Pero, por otra parte, las respuestas al contacto multicultural, dependerán de la valoración y construcción de nuestra propia identidad, cómo entendamos “al otro” en su diferencia, y si entablamos diálogos con aquello que nos es culturalmente desconocido o diferente, y cómo lo hacemos.

Teniendo en cuenta algunos de estos fenómenos, han emergido dos conceptos que buscan comprender dinámicas generadas en el marco de sociedades cuya diversidad cultural es amplia. Estos conceptos son claves a diferenciar en nuestro trabajo por sus cercanías: Multiculturalidad e Interculturalidad. Conceptos estudiados por disciplinas como la sociología, la antropología y la educación.

Lo multicultural hace referencia a la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico, pero no hace referencia a un intercambio cultural entre los diferentes grupos socioculturales que coexisten bajo ese mismo territorio, como sí lo sugiere la interculturalidad. Según Giménez & Malguesini 2000 (citados en Aguado, 2003) “Lo multicultural refleja, como en una foto fija, una situación de estática social, se limita a describir una situación en la que coexisten diferentes grupos culturales. Lo intercultural, por su parte, subraya la comunicación e intercambio entre formas

culturales diversas”. (p.13)

Entonces, en aquellos casos en que coexistan diversos grupos culturales sin que ello signifique un intercambio en saberes o preceptos culturales, se puede hablar de *multiculturalismo* o pluralismo cultural. Esto conlleva a la convivencia en sociedad de cada grupo sin que haya necesariamente un movimiento dinámico de intercambio entre ellas. Por el contrario, el término interculturalidad sí hace referencia a una serie de influencias culturales que se desarrollan al entrar en contacto con otras culturas, pero resalta esta influencia bajo prácticas de reconocimiento y respeto por la identidad cultural propia, aunque se efectúen intercambios culturales entre dos o más culturas diferentes.

La escuela no ha sido un espacio indiferente a estos movimientos sociales, y en el campo de la educación se concibe la noción de educación multicultural, y recientemente la de educación intercultural. Según Aguado, Gil & al. 1999, la educación multicultural:

Defiende y promueve el pluralismo cultural. Los grupos minoritarios son depositarios de culturas ricas y diversas con valores, lenguas y estilos de vida que son funcionales para ellos y valiosos para la nación como tal. El objetivo educativo a alcanzar sería que la escuela respetara dichas culturas introduciendo programas que reflejen los estilos de aprendizaje de los diferentes grupos. (p. 27)

Con respecto a la noción de interculturalidad en la escuela, Aguado (2003) sugiere que:

La noción de interculturalidad introduce en pedagogía una perspectiva dinámica de la diversidad cultural. En segundo lugar, la propuesta intercultural se centra en el contacto y la interacción, la influencia mutua, el sincretismo, esto es, en formas de interacción sociocultural cada vez más intensas y variadas en un mundo cambiante debido a la globalización económica, política e ideológica, y a las innovaciones en comunicaciones

y transportes (de datos, de información, de personas, de mercancías). (p. 14)

No obstante, es innegable la existencia de patrones culturales dominantes en relación con otros. Por este motivo es indispensable que toda práctica pedagógica basada en la interculturalidad tenga presente este tipo de factores para evitar fenómenos de asimilación cultural indiscriminada, en detrimentos de la propia identidad cultural. En Ecuador, por ejemplo, se han adelantado proyectos y trabajos direccionados hacia una pedagogía intercultural bilingüe, quechua y castellano, cuyo proceso ha buscado fortalecer las raíces y la identidad indígena propia, sin distanciarse de las esferas culturales occidentales que coexisten en su país. Pero siendo conscientes de la existencia de prácticas culturales hegemónicas o dominantes, algunas propuestas pedagógicas han adoptado una distinción entre un modelo intercultural simétrico y asimétrico. Esto es abordado por Chistoph Wulf, 1993, (citado en Valiente, 1993):

En un contacto cultural definido por la imposición se hablará de interculturalidad asimétrica cuya resultante más clara es la aculturación; es decir, el despojo de los valores del “nosotros” a favor de una asimilación total de los valores de los “otros” hegemónicos. En un contacto cultural definido por la igualdad de derechos y condiciones, se hablará de una interculturalidad simétrica cuya condicionante sería el respeto a los valores de los “otros” desde el “nosotros”; es decir, los aceptamos en su alteridad sin convertirlos o asimilarlos al “nosotros”. (p.23)

Para finalizar, según Giménez & Malgesini, 2001, (citados en Aguado, 2003, p.14), indican que: “es preciso tener en cuenta que lo intercultural es un término en construcción, y la pedagogía intercultural es un campo emergente. No podemos saber en qué se convertirá ni qué realizaciones concretas va a propiciar en el futuro”. Por este motivo es importante sistematizar toda experiencia que sugiera prácticas basadas en enfoques como estos.

5.9 Pedagogía Intercultural

La Pedagogía Intercultural surge como respuesta a las demandas de las sociedades contemporáneas suscritas a modelos políticos democráticos, y a las dinámicas de diversidad cultural presente en los contextos educativos:

La Pedagogía Intercultural analiza la práctica educativa considerando las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación pedagógicas. Se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo. (Aguado, 2003, p. 62).

Las bases teóricas de este tipo de acercamiento pedagógico, giran alrededor de conceptos elaborados desde diversas disciplinas para una mayor comprensión del ser humano y de grupos poblacionales culturalmente en desventaja, sin subestimar sus capacidades, pero reconociendo cuáles son las problemáticas. Según, la bibliografía consultada, este enfoque pedagógico, ha sido implementado en campos donde la enseñanza de lenguas extranjeras es insertada en grupos étnicos minoritarios o en ámbitos escolares marcados por fenómenos como la inmigración, con miras a construir una sociedad incluyente. Sin embargo, no sólo se ciñe a estas características. De acuerdo con Aguado, 2003:

La pedagogía intercultural concibe la educación como construcción cultural llevada a cabo en ámbitos donde conviven referentes culturales diversos. Esta diversidad se contempla como positiva, como una posibilidad de enriquecimiento mutuo. Implica construir algo nuevo a partir de lo ya existente. Se asume desde este enfoque que la diversidad es la norma, que todo grupo humano es diverso culturalmente y puede ser descrito en función de sus características culturales. Ahora bien, no se trata de describirlo mediante categorías que lo definen en función de características estáticas,

que están fuera de él (nacionalidad, lengua, religión, etnia, edad, sexo, etc.), sino de sus diferentes formas de estar, ver y construir el mundo, la realidad, sus relaciones con los demás. (p.14)

Para ello se debe tener en cuenta que no hay un sólo lenguaje privilegiado o una única forma de ver el mundo, y esa circunstancia nos puede llevar a estar en permanente conversación y diálogo con “el otro”. Se entiende así, que la diversidad cultural y las diferencias culturales son elementos que nutren la pedagogía intercultural, entendiendo tal diversidad en relación con factores culturales a nivel global y micro, apreciación que guarda relación con la construcción de ciudadanía y la transformación de una sociedad más justa y dialógica.

No obstante, y la objeción es fundamental en pedagogía, se plantea un grave dilema al tratar de aplicar las propuestas interculturales en la práctica pedagógica, porque ¿cómo articular un modelo de interacción sociocultural, de construcción conjunta del conocimiento, que implica una relación entre iguales, en estructuras educativas (sistema escolar, centros educativos, universitarios) basados en relaciones de poder desiguales? (Aguado, 2003, p.14)

El desafío es amplio, pero de acuerdo con Aguado (2003, p.149), “podríamos resaltar que la pedagogía intercultural en contextos educativos se propone desarrollar las competencias interculturales en todos y cada uno de los miembros de una sociedad”. Esto por supuesto, en el ámbito escolar, incluye docentes y estudiantes, sin olvidar que la planta administrativa también toma parte en el proceso. A continuación, se ampliará el concepto de competencia intercultural abordado desde este enfoque pedagógico, y desde la enseñanza de las lenguas extranjeras.

5.9.1 Competencia Intercultural

De acuerdo con el Enfoque Pedagógico Intercultural señalado con anterioridad, las competencias interculturales se entienden de la siguiente manera:

Competencias interculturales son las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Están orientadas a crear un clima educativo donde las personas se sientan aceptadas y apoyadas por sus propias habilidades y aportaciones, así como a permitir la interacción efectiva y justa entre todos los miembros del grupo. (Aguado, 2003, p 141)

En la enseñanza de lenguas extranjeras la noción de interculturalidad ha sido trabajada por autores como Byram & al (2002), quienes explican que los estudiantes han de actuar como mediadores entre la cultura de su lengua materna y la cultura de la lengua extranjera que aprenden. La relevancia de este concepto en esta disciplina se da por la estrecha relación entre lengua y cultura. De acuerdo con Byram & al (2002, p.9-10):

(...) language teaching with an intercultural dimension continues to help learners to acquire the linguistic competence needed to communicate in speaking or writing, to formulate what they want to say/write in correct and appropriate ways. But it also develops their **intercultural competence** i.e. their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality.

Desde un enfoque pedagógico intercultural, se especifica que las competencias interculturales deben estar presentes tanto en los docentes como en los/as estudiantes si realmente se desea construir a diario en las aulas de clase un clima intercultural. Para que ello sea así, el/la docente debe hacer un análisis minucioso acerca de sus representaciones y reacciones frente a la diversidad cultural, y acercarse a la diversidad cultural de sus educandos.

Pedersen 1994 (citado en Aguado, 2003, p.143) establece tres elementos básicos a desarrollar por parte de los docentes:

- El desarrollo de la *auto-conciencia* implica analizar los sentimientos, actitudes y creencias de los propios educadores hacia personas con culturas distintas y ser consciente de los contrastes y conflictos entre éstas. Supone además el desarrollo de actitudes, opiniones y concepciones apropiadas sobre el interculturalismo, y el modo de evitar los prejuicios y estereotipos que entorpezcan la relación educativa.
- El desarrollo de *conocimientos* se refiere a la obtención de nociones concretas e información clara sobre el concepto de cultura e interculturalismo, y sobre colectivos culturales con los que se ha de interactuar.
- El desarrollo de *destrezas* supone capacitar al orientador para intervenir con personas y grupos de diversa procedencia, mediante las técnicas y estrategias adecuadas. Desde una perspectiva formativa, puede considerarse que la destreza o habilidad consiste en aplicar el conocimiento adquirido cuando se trabaja con una persona de otra cultura.

Más adelante, Aguado (2003, p.149) explica que: “No basta con enseñar datos culturales acerca de personas o grupos determinados para lograr la adquisición de competencias que nos permitan ser eficaces en medios interculturales”. Ésta afirmación expresa la necesidad de abordar diálogos que afronten la complejidad del contacto intercultural a partir de la aceptación de las diferencias culturales, se trata de ir más allá de la implementación de meros contenidos para posibilitar una reflexión intercultural de acuerdo con el contexto, las necesidades o características del mismo para que haya un aprendizaje significativo.

Con respecto a las competencias interculturales que los estudiantes deben desarrollar, se señala la importancia de una práctica presente en el currículo de manera transversal para cada área de estudio y nivel, no de forma aislada o yuxtapuesta. Aguado (2003) retoma dos competencias interculturales básicas dirigidas a los/as

estudiantes en cualquier nivel, que fueron propuestas por Harewood-Jones y Foster 1998: La eficacia intercultural, y la comprensión y respeto por las diferencias y la diversidad.

Siguiendo a Aguado (2003, p.150), por una parte, la eficacia intercultural es entendida como:

(...) incremento de la comprensión de la propia cultura; tomar conciencia de la validez de visones culturales diferentes a la propia; adquirir habilidades para mantener relaciones interculturales eficaces; identificar pautas comunicativas y conductas que provocan discriminación; demostrar conocimiento de características y códigos utilizados en diversas culturas; manifestar adaptación y confianza al abordar cuestiones de desigualdad, prejuicio y abuso de poder.

Por otra parte, la comprensión y respeto por las diferencias y la diversidad, se refiere a:

(...) tomar de conciencia de la diversidad que caracteriza a personas y grupos; analizar los valores personales respecto al sexismo, racismo, prejuicio y discriminación; desarrollar e incorporar la comprensión de estereotipos y su impacto en la propia conducta. (Aguado, 2003, p.151)

Finalmente, se entiende la educación intercultural como una opción que brinda pautas pertinentes en cualquier contexto educativo, más aún en aquellos donde las diferencias culturales son amplias o complejas. De ahí que el enfoque pedagógico intercultural adquiera una gran significación en este trabajo de investigación acción que se ampliará a continuación.

6. METODOLOGÍA

En una institución educativa oficial de la ciudad de Cali, cuyo énfasis académico es bilingüismo e inclusión, adelanté una investigación cualitativa de tipo Investigación Acción. La investigación fue llevada a cabo durante un ejercicio de práctica docente cuando cursaba dos asignaturas: ‘Introducción a la Práctica Docente’ y ‘Práctica Docente’. Materias dirigidas a estudiantes de último semestre del programa de Licenciatura de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

Para llevar a cabo el trabajo, se escogió una metodología basada en la Investigación Acción por la posibilidad de reflexión e incidencia en el medio y el quehacer pedagógico. Según Muñoz, Quintero & Munévar 2001 (citados en Melba Cárdenas, 2005, p.191), explican que: “La I-A³ como paradigma de investigación es actualmente un fenómeno mundial aplicado a la educación porque ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, la profesión y la formación de nuevos profesionales.” Además, como enfoque metodológico, es próximo a los objetivos planteados en el presente trabajo, ya que: “desde la perspectiva intercultural, consideramos especialmente relevantes las aportaciones que pueden derivarse de la utilización de la investigación-acción como fórmula de indagación autorreflexiva” (Aguado, 2003, p. 98).

Con el ánimo de profundizar el concepto de Investigación Acción, se seguirá la siguiente definición trabajada por Sandín, 2003):

La investigación-acción se encuentra ubicada en la metodología de investigación orientada a la práctica educativa. Desde esta perspectiva, la finalidad esencial de la investigación no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que

³

Investigación Acción.

guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la rnejora de la misma.”
(p.161)

Con base en esto, la propuesta de investigación que se presentó, buscó indagar y ampliar la reflexión de prácticas que afectaban la interacción y el desempeño académico en el contexto escolar observado, con el objetivo de incidir activa y positivamente en la construcción de aprendizajes.

Teniendo en cuenta que Sandín (2003), explica que: “El proceso de investigación-acción se caracteriza fundamentalmente por su carácter cíclico, su flexibilidad e interactividad en todas las etapas o pasos del ciclo” (p.167), se siguieron las cuatro etapas que en el mismo apartado señala Sandín (2003):

- 1) Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.
- 2) Formular estrategias de acción para resolver el problema.
- 3) Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. Comprobar hipótesis.
- 4) El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción. (p.167)

En este sentido, se asume la Investigación Acción como una metodología que posibilita el entendimiento de fenómenos reales y actuales que toman lugar en el salón de clase, para contribuir en el mejoramiento de los mismos. Procesos como éstos, estarán en una constante cíclica de reflexión al encontrar nuevas dificultades, obstáculos, conflictos etc., puesto que en ellos subyace la complejidad del ser humano en relación con el mundo y los demás.

El universo muestral de la investigación que se llevó a cabo fue restringido, ya que se dirigió a un grupo limitado de individuos (niños/as y jóvenes de básica secundaria entre los 11 y 17 años de edad). Por la duración de la investigación acción, podemos decir que ésta fue transversal al estudiar un contexto escolar en un momento y tiempo determinado. Al ser una investigación de corte cualitativo, los datos obtenidos

se recogieron a través de observaciones de clase, sondeos informales, encuestas semiestructuradas dirigidas a los estudiantes, entrevistas semiestructuradas (formal e informal) dirigidas a dos profesores con quienes se tuvo un acercamiento, bitácora o diario de campo y la producción estudiantil en clase. Toda esta, información fue triangulada y analizada, para presentar posteriormente el informe de la investigación, puesto que:

No es suficiente realizar una descripción detallada de lo que acontece durante la puesta en marcha del plan de acción. El objetivo de la investigación-acción es comprender la realidad para transformarla; una comprensión profunda de lo que sucede y por qué sucede. Para ello es necesario reflexionar. (Sandín, 2003, p. 170)

Finalmente, se entiende la investigación acción como una propuesta que brinda herramientas para el mejoramiento de la práctica docente en situación real, de manera organizada y rigurosa, lo que su vez restituye el valor del/la docente como investigador/a y como intelectual.

A continuación, se pasará a ampliar el contexto educativo en el cual se desarrolló la secuencia didáctica, se hará una contextualización del espacio educativo, de los docentes y los estudiantes que presentes en el proceso.

6.1 Contexto de la Institución Educativa

La Institución Educativa donde fue llevada a cabo la investigación acción, en conjunción con la práctica docente, es una institución pública ubicada al nororiente de la ciudad de Cali. La Institución Educativa está situada en el estrato socioeconómico 3, y se halla en la comuna 4 que está compuesta por 22 barrios que oscilan entre los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3.

De acuerdo con el Cuaderno Orientador del Docente (2012), perteneciente a la Institución Educativa, el origen de la institución se remonta hacia el año 1965 cuando un sacerdote promueve la idea de establecer un colegio de secundaria para los habitantes del barrio en el que se ubicaba su parroquia, logrando que ese mismo año el gobierno expidiera un Decreto con el cual se da el aval para el funcionamiento del colegio. Sin embargo, el colegio carecía de sede propia, funcionaba en las instalaciones del colegio “Doce de Octubre”, y administrativamente dependía de otro colegio llamado “José María Vivas Balcázar”. Por ello, los padres de familia emprenden la tarea de gestionar ante la respectiva administración departamental, la aprobación de un terreno cercano al barrio para que el colegio fuera construido. Gracias a ello, y a la disposición del gobierno departamental de entonces, se inició en 1969 la edificación de lo que fue la primera etapa del nuevo colegio. A este proceso se vincula la comunidad perteneciente a la *Asociación Hebrea Benai Brith* disponiendo material para cercar el colegio con muros y mallas, y lo abastece con implementos como libros para la biblioteca e instrumentos para laboratorios. Así, con una nueva sede, el colegio abre sus puertas para prestar sus servicios a la comunidad, y como símbolos escolares oficializa una bandera, un himno y un escudo que lleva como lema o divisa: Honor, Esperanza, Lealtad. El colegio desempeñó un papel importante, durante casi cuatro décadas, para los habitantes de la comuna 4, facilitando un espacio educativo cercano a la comunidad.

Sin embargo, hacia el 2002 formaliza su fusión junto a otros dos centros educativos de básica primaria cercanos a sus instalaciones, y el nombre del colegio cambia un poco. La fusión se efectúa de acuerdo con ordenamiento gubernamental, y de ésta forma la Institución Educativa pasa a tener dominio de tres sedes, estableciendo sus actividades en un calendario académico A.

Con respecto a las sedes, en la sede central se brinda educación de básica secundaria y media (6° - 11°), en jornada diurna y vespertina (mañana - tarde). Además, brinda educación nocturna por ciclos dirigida a adultos (Ciclo 3: sexto - séptimo; Ciclo 4: octavo - noveno; Ciclo 5: décimo; y Ciclo 6: once). Las otras dos sedes brindan educación para básica primaria a nivel de transición, y grados de 1° a 5°.

En lo referente a la estructura física de la sede central, donde se llevó a cabo el trabajo de investigación, estaba en buenas condiciones a nivel general. Si bien eran visibles algunos deterioros, se observaron algunas mejoras que la institución paulatinamente fue haciendo en algunos espacios del colegio.

La Institución Educativa está rodeada de muros que la separan de la calle, y al entrar se observa que cuenta con dos zonas verdes laterales que se comunican con otra zona verde principal, y rodean toda la planta física interna donde se imparten las clases. En la zona verde lateral derecha, diagonal a la portería, se adecuó un espacio para que los docentes con carro o moto, y algunos estudiantes con bicicleta o moto, pudieran parquear o guardar sus vehículos. En la zona verde principal hay canchas de fútbol, básquet, duchas (averiadas y en desuso), un quiosco y graderías. Hacia el fondo de esta zona verde se visibiliza una puerta que comunica con una de las sedes de básica primaria, pero que sólo se abre de ser necesario.

Al interior de la planta física hay dos niveles. En el primer nivel se encuentra la coordinación, la sala de profesores, una cabina para la emisora del colegio (que pocas veces se usa), un espacio central llamado Aula Máxima con una tarima en madera donde se llevan a cabo los eventos escolares, culturales o extracurriculares. Cerca al Aula Máxima está la tienda escolar, y los baños (uno para mujeres y otro para hombres). Además de salones para dictar las clases, también hay un salón adecuado con graderías y tarima donde se proyectan películas en días especiales o donde el grupo de salsa del

colegio hace sus prácticas. También está la Sala de Bilingüismo, un jardín interior pequeño, un salón de química, un salón de informática o sistemas, uno de física, una sala de audiovisuales, un salón para la sicóloga, y una biblioteca. En el segundo nivel, además de algunos salones para dictar clases, se encuentra la rectoría y otras dependencias administrativas, cuyo espacio está separado con una reja del área donde están los salones de clase. Para acceder respectivamente a ambos espacios, hay dos escaleras, y la que lleva a los salones tiene al subir otra reja cuyas llaves manejan los docentes.

Pasando a otras características de la institución, ante los nuevos retos sociales, culturales y económicos, las medidas educativas impulsadas en el 2004 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el proyecto “Colombia Bilingüe 2019”, y las nuevos Estándares Básicos de Competencia para la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la Institución Educativa da inicio a una serie de transformaciones en su PEI teniendo en cuenta los parámetros propuestos a nivel nacional en materia educativa para hacer frente a las nuevas demandas y retos, proyectando ser una institución educativa oficial con un programa Bilingüe.

Sin embargo, estas transformaciones no sólo se pensaron para el área de inglés, ya que viendo la necesidad de generar impactos más constructivos en su comunidad, buscaron mejorar sus prácticas formativas con integridad, y guiaron sus esfuerzos para diseñar un programa académico Bilingüe e Incluyente que estaría guiado por el modelo pedagógico de la “Pedagogía Dialogante”⁴. En el Cuaderno Orientador del Docente (2012), se expone que para este modelo pedagógico “la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje sino en el desarrollo” (p. 12) de las personas, entendiendo al ser humano como un ser que piensa, ama y actúa.

⁴ En el Cuaderno Orientador del Docente (2012, p.12) se menciona que ésta es una propuesta pedagógica proveniente del Instituto Alberto Merani, cuyos principios pedagógicos se recogen en el libro “Los Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante.” De Julián de Zubiría Samper.

Así, durante el 2005 al 2011, la Institución Educativa emprendió su transformación mediante el diseño y el desarrollo de los dos proyectos: El ‘Proyecto Bilingüe’ y el ‘Proyecto de Inclusión’. Guiados bajo la dirección del rector, miembros del Comité de Calidad, docentes, padres de familia, personal administrativo, entre otros.

Durante la ejecución de los proyectos, divididos en tres etapas respectivamente, se buscó capacitar e involucrar a toda la comunidad educativa con el fin de afrontar satisfactoriamente los nuevos retos en lo concerniente al mejoramiento de los conocimientos sobre la lengua extranjera (inglés), y la adecuada atención a la población en situación de vulnerabilidad, con especial énfasis en atención a estudiantes invidentes.

Por una parte, de acuerdo con el Cuaderno Orientador del Docente (2012), el ‘Proyecto de Bilingüismo’ dio inicio en el 2005, respaldado e incentivado por el rector de la Institución Educativa de ese entonces, la iniciativa del Comité de Calidad, y el soporte económico de la empresa *Industrias del Maíz S.A* que patrocinó el proyecto desde el sector privado. Para el año 2006, la institución se apoyó en la experiencia de *Buga Bilingüe*, para tener una pauta en el inicio de su propio proyecto. Luego, dieron paso a la implementación de cursos de inglés que fueron pagos en un 90% por la empresa en mención; éstos se ofrecieron a todos los profesores de la institución que desearan mejorar su nivel de inglés, y ellos a su vez debían pagar el 10% restante. Los cursos en convenio fueron ejecutados por el Centro Cultural Colombo Americano de Cali desde el 2008 al 2010 con una intensidad semanal de 6 horas, un día a la semana, con miras a que los docentes vinculados pasaran de un nivel básico a un nivel High Intermediate 3. En esta primera etapa, durante el 2008 se hacen ajustes a la Misión y Visión donde expresan el deseo de ser una de las cinco primeras Instituciones Educativas Bilingües de carácter público en la ciudad de Cali. Entre el 2008-2009, la asignatura de Inglés como idioma extranjero se separa del área de Humanidades

(anteriormente conformada por Lengua Castellana e Inglés), y pasa a ser un área independiente como Idioma Extranjero para otorgarle importancia a esta área. En consecuencia, se aumenta la intensidad de horas a la semana para esta asignatura así: pre-escolar de 1 hora a 4 horas, 1º a 5º de 1 hora a 4 horas, 6º a 9º de 3 horas a 5 horas, aunque 10º y 11º permanecieron con la misma intensidad de tres horas. Estos cambios de horario se hicieron disminuyendo una hora de las clases de Artística, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Luego, teniendo en cuenta sus proyecciones y ajustes envían un grupo de docentes y coordinadores a la Secretaría de Educación Distrital en Bogotá con el fin de exponer su experiencia y nutrir el proceso.

Hacia la segunda etapa, en el año 2011, catorce (14) profesores de diferentes áreas de la Institución Educativa se graduaron de los cursos implementados por el Centro Cultural Colombo Americano. De esta manera, la Institución que ya contaba con 7 licenciados de Lenguas Extranjeras, pasa a tener un total de 21 docentes, de diversas áreas, capacitados en el idioma extranjero para que hicieran uso del idioma durante sus clases a través de talleres, instrucciones y evaluaciones. Después, durante el 2011, se ejecuta una prueba de diagnóstico dirigida a los estudiantes para determinar su nivel o dominio de la lengua extranjera. Alternamente, los/as docentes del área de inglés trabajan en el *Plan de Área de Idioma Extranjero (Inglés)* y el *Plan de Bilingüismo* para sustentar y guiar el proyecto. En el Plan de Área se estipula que las clases de inglés se darán desde un *Enfoque Comunicativo* y según los parámetros de un *bilingüismo aditivo e intercultural*. Es por ello que durante esta etapa se buscó incentivar un ambiente de inmersión donde se promoviera el uso del inglés a través de diversas actividades.

En la tercera etapa del proyecto de bilingüismo se delimitó un plan de trabajo que permitiera fortalecer día a día la ejecución del proyecto y cumplir con los objetivos

trazados, expresados así: “Para el año 2015 el 70 % de los estudiantes de la institución del grado once deben alcanzar el nivel B1 en dominio del idioma inglés, reflejado en las pruebas internas y externas.” (Cuaderno Orientador del Docente, 2012, p.20). Con motivo de incentivar un ambiente de inmersión, usualmente los estudiantes y docentes del área de inglés hacen eventos o exponen carteleras en el idioma extranjero para compartirlas con la comunidad cuando hay fechas especiales, aunque algunas de las carteleras no duran mucho tiempo, puesto que hay estudiantes que las dañan o les quitan las decoraciones; ésta es una situación que el colegio busca cambiar, ya que además de ser incorrecta, desanima a los estudiantes que participan de esas actividades. Adicionalmente, cada salón o área del colegio tiene su respectivo nombre, tanto en inglés como en español, escritos en una placa. Otro evento importante es el *Día del Bilingüismo* formalizado en la Institución Educativa y que se celebra el 31 de octubre.

Sobre los recursos o materiales para trabajar el área de inglés, los estudiantes deben adquirir cada año un libro llamado ‘Megatrends’ (Editorial Macmillan), que incluye un CD. El uso de este libro es un requisito que se estableció en acuerdo con la empresa que lo vende, y cuyo convenio se mantendría por un periodo de tres años (hasta el 2013). Otro recurso importante es la Sala *de Bilingüismo* en cuyo espacio se observa una ventana con rejas que está dispuesta horizontalmente sobre una sola pared, dando visión al jardín interno de la Institución Educativa, en las demás paredes hay decoraciones en inglés, aunque están un poco desgastadas. La sala está dotada de aire acondicionado, y 21 computadores para trabajar un programa instalado que se llama ‘English Discoveries Network’, el cual consta de 10 módulos divididos en: Let’s Start, Basic 1, Basic 2, Basic 3, Intermediate 1, Intermediate 2, Intermediate 3 and Advanced 1, para que los estudiantes trabajen aspectos gramaticales. La Sala de Bilingüismo también cuenta con un tablero, dos armarios donde se guardan diversos libros o

materiales, una mesa para el/la docente, sillas rimax, un videobeam y dos grabadoras de audio. Algunos de estos implementos tuvieron daños o averías después de una actividad escolar llevada a cabo en el segundo periodo, por lo que su uso fue limitado.

La importancia del aprendizaje de un idioma como el inglés en la institución, es entendida como un saber que garantiza mejores oportunidades culturales, laborales y económicas, teniendo en cuenta el actual sistema que se plantea bajo las dinámicas de globalización.

Por su parte, el ‘Proyecto de Inclusión’ buscó que la Institución Educativa fuera un lugar de encuentro para la diversidad sin discriminación alguna, estimulando ambientes de respeto, afecto y participación sin distinción en los procesos académicos, culturales y deportivos de los estudiantes. Para ello, y teniendo en cuenta especialmente la población con discapacidad visual, se desarrolla el ‘Proyecto de Inclusión’ en tres etapas.

En una primera fase del proyecto se dieron talleres de sensibilización dirigidos a toda la comunidad educativa para atender de manera efectiva y adecuada a la población en situación de discapacidad visual. Se hacen otros talleres de refuerzo y capacitación relativos a la tiflogología⁵ para los estudiantes matriculados con limitación visual, esperando que su integración y desarrollo en la institución tuviese mayores probabilidades de éxito. A la par, se brindaron talleres de braille, ábaco y educación incluyente para los docentes. Desde el aula, estas iniciativas fueron reforzadas con el uso de materiales especializados para el trabajo con los/as estudiantes teniendo en cuenta el grado de deficiencia visual, y se propende la conformación de grupos para el aprendizaje colaborativo.

⁵ Según el Diccionario de la Lengua Española. Tiflogología: (Del gr. τυφλός, ciego, y -logía).
1. f. Parte de la medicina que estudia la ceguera y los medios de curarla.

Hacia la segunda etapa del proyecto se constituye el “Comité Generador de Políticas Incluyentes” que busca mantener y fortalecer las políticas de inclusión dentro de la Institución Educativa para que éstas se reflejen en las prácticas pedagógicas. Es importante resaltar que, según el Cuaderno Orientador del Docente (2012), estas políticas de inclusión no sólo tendrían en cuenta a la población con discapacidad visual, sino que además cobijarían a niños/as y jóvenes con discapacidad motora o cognitiva, población desplazada o niños/as en riesgo de calle provenientes de la “Fundación Servicio Juvenil Bosconia Marcelino”, y niños/as y adolescentes trabajadores.

Posteriormente, durante la tercera etapa se formaliza el aspecto de inclusión dentro de la Visión y Misión de la Institución Educativa.

Con respecto al bienestar escolar, la Institución Educativa cuenta con la entrega de refrigerios para los estudiantes a diario. Los refrigerios constan de algo para tomar, algo de comer y una fruta (usualmente pueden ser: jugos de caja, pan, galletas, frutas como banano, entre otros), y son repartidos antes del descanso o al finalizar la jornada estudiantil. También podemos resaltar la presencia de una psicóloga que busca atender las necesidades o inquietudes de los estudiantes, aunque no cuentan con una enfermería.

En lo concerniente al sistema evaluativo de los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes y su participación, se concibe una Evaluación Integral que sigue las pautas del modelo pedagógico del colegio. Con ello, la institución adoptó las siguientes dimensiones a tener en cuenta durante la evaluación del proceso educativo: la cognitiva (el pensamiento), la valorativa (los sentimientos) y la praxiológica (la acción). “Las estrategias de valoración de los desempeños de los estudiantes deben comprender tres dimensiones: cognitiva, valorativa y praxiológica, y autoevaluación” (Cuaderno Orientador, 2012, p.21). A su vez, la evaluación de estas dimensiones se especifica así: Cognitiva 40%, valorativa 25%, praxiológica 25%, y autoevaluación 10%. Igualmente,

se recomienda que cada docente se encargue de llevar a cabo un seguimiento evaluativo que le permita establecer el nivel de desempeño de cada estudiante según el área de estudio en el que se encuentra, teniendo en cuenta las inteligencias múltiples. Por otro lado, se recomienda llevar estas pautas evaluativas con especial cuidado entre estudiantes con situación de vulnerabilidad de una manera justa e igualitaria, según lo dispuesto por el Decreto 1290 del 2009. En lo referente al sistema de promoción, se determina de acuerdo con los niveles de desempeño en cada área y la asistencia. Según lo señalado en el Cuaderno Orientador del Docente (2012): los estudiantes con inasistencia no justificada superior al 25 % en el año lectivo no serán promovidos, aquellos con tres o más áreas perdidas no serán promovidos, con una o dos áreas perdidas podrán tener la opción de una evaluación complementaria, pero si continúan con un bajo nivel de desempeño a pesar de haber hecho la evaluación, no serán promovidos al año siguiente.

Con el fin de guiar y desarrollar las prácticas educativas en comunidad, la Institución Educativa propone guiar el proceso a través de unos acuerdos a tener en cuenta en el plan de trabajo, consignados en el Cuaderno Orientador de Docente (2012). Además, resalta la vivencia de los siguientes principios o ejes articuladores: Respeto, honestidad, responsabilidad, solidaridad, trabajo en equipo, equidad, y sentido de pertenencia.

La Institución Educativa recalca la participación del equipo administrativo y la comunidad familiar, de quienes esperan un compromiso óptimo con la institución, una participación constructiva e integral en todo sentido. Reconoce al estudiante como centro del proceso educativo, pero a su vez resalta y tiene en cuenta la importancia de la participación del docente como dinamizador y guía del proceso educativo.

Así, teniendo en cuenta todo lo anterior, la Institución se planteó los siguientes propósitos: “Alcanzar excelencia académica, ser una Institución con énfasis en el idioma inglés, lograr la sostenibilidad institucional, ser una institución diversa e incluyente y mantener ambientes escolares saludables.” (Cuaderno Orientador del Docente, 2012, s-n). En consecuencia, en el mismo documento, la Misión y Visión quedan planteadas de la siguiente forma respectivamente:

Misión Institucional

Nuestro compromiso es satisfacer las necesidades educativas de la comunidad brindando servicios de alta calidad, en el **desarrollo de competencias comunicativas, ciudadanas y laborales (generales y específicas)** en los niveles de preescolar, básica, media y educación nocturna por ciclos, en el marco de una **institución diversa e incluyente.** (p.4).

Visión Institucional

En el 2015 seremos reconocidos como una de las 5 mejores instituciones del municipio por la vivencia de los valores, la conservación del medio ambiente, el trabajo con la comunidad, la **atención de población en situación de discapacidad visual con excelencia académica y énfasis en las competencias del idioma inglés;** mediante un modelo de servicios administrativos de Calidad con responsabilidad social. (p.4).

Antes de finalizar cabe anotar que durante el año 2011, y gracias a la gestión de todos sus miembros, la Institución Educativa en mención fue certificada en procesos de calidad bajo las normas ISO 9001:2008 y NTGP 1000 Gp2009, logrando mantener dicha certificación gracias a la comunidad y al sistema de Gestión de Calidad que ha brindado herramientas para el cumplimiento y seguimiento de los requisitos que se especifican en la norma, por lo que la auditoría en diciembre 2 del 2012 determina mantener la certificación. Además, ese mismo año, la Institución Educativa se hace

merecedora de un reconocimiento cultural ya que su grupo de salsa gana un concurso en esta categoría. Esta iniciativa cultural alrededor del baile es muy bien recibida por los/as estudiantes y es uno de los motivos de orgullo de la Institución.

Hoy en día el reto de mantener y cumplir los objetivos trazados es asumido por otra rectora quien está vinculada a la Institución Educativa desde el 2012 con una experiencia de 25 años en el magisterio.

6.1.1 Contextualización de los Docentes

Por factores externos a la investigación, durante el proceso de investigación me acompañaron dos profesores diferentes. Durante la primera etapa concerniente a la etnografía y diseño de la secuencia didáctica, me acompañó una docente, y durante la segunda etapa correspondiente a la implementación de la secuencia didáctica, me acompañó un docente. A continuación, expondré el perfil de ambos profesores que me acompañaron en el proceso, y por razones éticas se omitirán sus nombres, pero se referenciarán respectivamente como profesora 1 y profesor 2 para mayor claridad.

La profesora 1, nació en Cali, Valle. Tenía 31 años de edad y vivía hacia el sur de Cali. Es normalista, licenciada en idiomas y se graduó en el 2007 del programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Valle. Su interés académico gira alrededor de la investigación, y cursaba una Maestría en Didáctica del Inglés que ofrecía la Universidad de Manizales. Tiene 14 años de experiencia docente, y ha trabajado en instituciones privadas y públicas a nivel de educación básica-media (pre-escolar,

primaria, bachillerato, adultos en jornada nocturna), y universitaria. También ha trabajado en Institutos de pre-icfes.

En la Institución Educativa donde se llevó a cabo la investigación, trabajó durante 2 años (2011 – 2012) como docente titular de inglés. Durante ese tiempo, estuvo encargada de dar clases a todos los grados de la jornada vespertina, y fue jefe de área y de proyecto de inglés. Además, asumía la dirección de grupo del curso 6-4, grupo donde se llevaron a cabo la mayoría de registros de observación.

Con respecto a la enseñanza de la lengua extranjera, su quehacer docente se fundamentaba en los preceptos del Enfoque Comunicativo, siguiendo las pautas consignadas en los documentos de ‘Plan de Área de Inglés’ y el ‘Plan de Bilingüismo’ de la Institución Educativa. En las clases, la docente solía hacer uso del texto guía “Megatrends” para cosas muy puntuales, y procuraba hacer uso de diversas actividades. Algunas de ellas, observadas en su clase, fueron: videos de canciones infantiles, maquetas hechas por los estudiantes, diseñar carteleros de acuerdo con el tema, adaptaciones de textos literarios, canciones. También solía pedir que los estudiantes reportaran lo dicho por ella en inglés. Con respecto al uso de textos literarios pensaba que su uso era pertinente para la enseñanza de la lengua, por sus características estéticas y culturales. La profesora usualmente estaba atenta de que los estudiantes no llevaran piercing en el rostro, que llevaran bien el uniforme o se sentaran bien. Premiaba los buenos comportamientos o participaciones en clase con buenas notas o caras felices, propio de estímulos conductistas. El salón de la profesora 1, ubicado en el segundo nivel de la Institución, estaba decorado con diversos materiales en inglés muy coloridos (imágenes, números, enunciados simples y útiles, etc.) que habían sido hechos por la profesora en colaboración con algunas/os estudiantes. El salón tenía un ventanal amplio con rejas y vista hacia la zona verde lateral izquierda, que permitía el paso de la luz e

incluso el de torcazas que solían hacer sus nidos en el techo, por lo cual a veces se encontraban excrementos sobre los asientos ubicados debajo de los nidos. El salón estaba dotado con un tablero, pupitres (algunos rayados y en mal estado), un escritorio y una silla para la docente, y ventiladores gestionados por la profesora y sus estudiantes a través de una rifa. Cuando llevaba a los estudiantes a la sala de Bilingüismo trabajaba con ellos canciones o imágenes que proyectaba con el videobeam.

Por su parte, el profesor 2 es un hombre de 51 años de edad, y vive al sur de Cali. Se graduó en 1988 del programa de Lenguas Modernas, de la Universidad del Valle. Empezó su experiencia como docente desde 1987, y hasta el momento tiene 26 años de experiencia enseñando inglés, aunque también enseñó lengua castellana y francés en algún momento. Ha enseñado en colegios privados y públicos, pero en la actualidad, y desde el 2008 trabaja en la Institución Educativa donde se llevó a cabo la investigación. En la Institución ha sido profesor de inglés en la jornada vespertina y nocturna. En la jornada vespertina tenía a su cargo un sexto, dos séptimos, un grado de noveno y un décimo. En la jornada nocturna cubría todos los ciclos ya que, según explica el profesor en la entrevista, había solamente un grupo por cada ciclo, y se da la carga académica para un docente.

El salón del profesor 2, estaba ubicado en el primer piso, tenía una ventana amplia y horizontal con rejas que daba a una de las zonas verdes laterales, permitiendo el paso de la luz. Espacialmente era amplio, y tenía unos *lockers* donde los estudiantes podían guardar, bajo su responsabilidad, algunos materiales como diccionarios o libros, ya que algunos *lockers* no tenían seguro. También contaba con un tablero, ventiladores, mesa y silla para el docente, y pupitres para los estudiantes (algunos de ellos muy rayados), sobre las paredes tenía algunas carteleras que decoraban el espacio, aunque no

eran muchas. Aunque es preciso señalar que, durante el año lectivo del 2013, a mediados del segundo periodo, se asignó un salón fijo para cada grupo, ya que algunos estudiantes faltaban a clase durante los cambios de hora o llegaban tarde. Con el cambio se esperaba reducir la evasión de clase y generar sentimientos de pertenencia por parte de los estudiantes con su salón. Esto trajo consigo que los/las docentes tuvieran que cargar con sus materiales hacia cada salón donde tuviesen clase.

De acuerdo con la entrevista semiestructural otorgada por el profesor, se pudo conocer que el docente planea sus clases con base en un diagnóstico oral y escrito que hace al iniciar cada año escolar a causa de la inestabilidad en la permanencia de los estudiantes dentro de la institución. También señala que tiene en cuenta el texto guía “Megatrends”, reuniones previas con los profesores/as de todas las jornadas y las directrices trazadas en el Plan de Área para Inglés. Además, aclara que aunque cada docente tiene su propia manera de enseñar y trabajar, hay unos ejes temáticos a tener en cuenta que se deben respetar, y que al final de cada periodo se hacen unos balances con respecto a lo que se abordó en las clases. El profesor expresa que busca especialmente incentivar el desarrollo de las habilidades orales por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta las pautas del Enfoque Comunicativo. Observa la comprensión de lectura como una buena herramienta para que los estudiantes aprendan vocabulario y practiquen el idioma, más aún teniendo en cuenta el tipo de pruebas que los estudiantes presentan hacia el final de su último grado, la Prueba Saber ICFES. Preferentemente, el profesor se apoya en los textos del libro guía y en el audio que los acompaña, pero también busca material en internet que pueda ser usado en clase o pide a los estudiantes que ellos mismos compartan textos acordes a su nivel para ser abordados. De acuerdo con el profesor, el tipo de textos que los estudiantes llevan pueden ser de diversos temas, pero mayoritariamente llevan textos relacionados con el fútbol, el espectáculo o

grupos musicales. Al trabajar los textos establece tres momentos: pre-lectura, durante la lectura y post lectura. Durante estos, hace preguntas para guiar la comprensión del texto, busca que los estudiantes mejoren su vocabulario, que hagan uso de las imágenes para establecer posibles pistas, entre otros ejercicios. Acerca del uso de literatura en la L2, el profesor lo ve como algo muy positivo, aunque reconoce que no ha sido abordado como quisiera, ya que no ha insertado ese tipo de géneros textuales en sus clases.

Los contenidos culturales suelen ser abordados procurando que los estudiantes observen la existencia de la diversidad cultural, por ejemplo, destacando las diversas celebraciones en diferentes países cuando éstas aparecen el texto guía. Sin embargo, explica que estos contenidos culturales provienen sobretudo de las culturas extranjeras y que es lo que más se enseña, olvidando abordar la cultura propia:

Desafortunadamente, por un lado, es una mala costumbre que hemos tenido la mayoría de docentes, y por supuesto, cuando digo hemos tenido ahí me estoy incluyendo, nos preocupamos más por la cultura extranjera que por la nuestra. No solamente en el inglés sino en otras áreas. Pero es necesario. De hecho, a partir de un segundo idioma yo aprendo de otras culturas. Pero al menos que fuese mitad y mitad, 50% de la nuestra 50 % de la de allá. (p. 12-13)⁶

El profesor explicó que los contenidos culturales sobre otros países son bien recibidos por los estudiantes ya que ayudaba a dinamizar las clases y generaba curiosidad en ellos. Según el docente, ante las diferencias culturales los estudiantes suelen dar opiniones de gusto o disgusto, comparando si les gustaría vivir más en otro país o el suyo. Algunas veces comparten información sobre sus tradiciones culturales y si los contenidos trabajados evocan esos referentes. Sin embargo, casi no es abordado, y el profesor sugiere durante la entrevista que le parecería bueno indagar al respecto.

Por otro lado, al preguntarle acerca de la interculturalidad en la escuela, expresó lo siguiente:

⁶ Ver anexo 9 en formato digital: Entrevista formal profesor 2/Transcripción entrevista.

Necesaria, y más ahora con la globalización. Es necesario que la llevemos a los estudiantes a través de todas las áreas. (p.14)

(...) Repito, sobre todo por la globalización; uno no sabe, como te decía hace unos minutos, si mañana yo esté viviendo, viajando o paseando en un país x, y ya conozco. (p. 15)⁷

Con base en las respuestas dadas por el profesor titular 2, a nivel general se pudo establecer que la comprensión de lectura es guiada con ejercicios de pre lectura, lectura y post lectura, y que además la relaciona con la adquisición de vocabulario. Principalmente trabaja con el texto guía de inglés por su carácter obligatorio, pero procura llevar otro tipo de textos o propone a sus estudiantes que compartan lecturas de su interés. Reconoce la importancia del aprendizaje de contenidos culturales y la interculturalidad en la escuela por factores relacionados con la globalización, pero también señala que agregan un valor a las clases para los estudiantes. Sin embargo, expresa que hace falta insertar contenidos culturales de nuestro país, ya que este tipo de contenidos apuntan sobre todo a países extranjeros, y que lastimosamente no había contemplado ahondar en los referentes culturales de los estudiantes, aunque expresó un interés a futuro para hacerlo.

6.1.2 Contextualización de los Estudiantes

Alrededor del contexto estudiantil se observa que la mayoría de estudiantes provenían de barrios cercanos a la institución, los cuales oscilan entre los estratos

⁷

Ver anexo 9 en formato digital: Entrevista formal profesor 2/Transcripción entrevista.

socioeconómicos 1,2 y 3. A través de las observaciones se identifican dificultades para concentrarse en las actividades académicas y se les dificultaba el trabajo grupal.

De acuerdo con los primeros acercamientos, hechos a través de registros observación de clase de la profesora 1 en dos cursos de sexto grado, 6-3 y 6-4, se observa un promedio de 30 estudiantes en cada grupo. La población estudiantil era mixta, aproximadamente la misma cantidad de estudiantes femeninos y masculinos en ambos cursos, con edades que iban desde los 10 a los 15 años de edad. A través de un sondeo informal se confirma que algunos/as estudiantes del curso de 6-4 provenían de diferentes departamentos de Colombia como: Antioquia o Casanare, o de ciudades como: Buenaventura, Bogotá y Cali. En el grupo de 6-3 se identificaron estudiantes provenientes Buenaventura, Cali y a una estudiante con ascendencia familiar italiana en primer grado. También, se observa que en el grupo de 6-3 se encontraban tres estudiantes provenientes de la ‘Fundación Servicio Juvenil Bosconia Marcelino’, conocido por los estudiantes como “*Marcelino*”.

Debido a que el contexto escolar donde se implementó la secuencia didáctica cambió en algunos aspectos, se confirma la inestabilidad en la permanencia de algunos estudiantes en el colegio, y se observan nuevas variables. El curso de 7-4 estaba conformado por estudiantes nuevos y repitentes en su mayoría, conservando aproximadamente sólo un 30% de los estudiantes observados que provenían del grupo 6-4, pero también tenía estudiantes de la Fundación Juvenil Bosconia Marcelino y que estaban en 6-3 anteriormente. Ahora, el grupo estaba conformado mayoritariamente por hombres, 24 hombres y 9 mujeres, con un total de 33 estudiantes. La situación sugería que el grupo se encontraba en un proceso de reconocimiento, puesto que sobresale la conformación de pequeños grupos de estudiantes al interior del mismo, y tratos poco respetuosos entre ellos. También se identifica que el rango de edades aumenta, pasando

a tener estudiantes entre los 11 a los 17 años de edad, siendo los mayores los más conflictivos, y quienes ejercían una influencia fuerte en el salón. Además, se observó una fluctuación de estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica, ya que un estudiante se retiró a mitad del segundo periodo, y 4 estudiantes más ingresaron en diferentes momentos del mismo, uno de ellos después de haber superado problemas de salud y los demás eran alumnos nuevos.

6.2 Descripción de las Etapas Durante la Investigación Acción

A continuación, se presentará brevemente el proceso de investigación que se siguió teniendo en cuenta las etapas señaladas por Sandín (2003) para una Investigación Acción.

6.2.1 Primera Etapa

En esta primera etapa se tienen presentes los dos primeros pasos que define Sandín (2003), durante un proceso de investigación acción: clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica; y formular estrategias de acción para resolver el problema.

Después de definir la institución educativa donde se podría llevar a cabo el trabajo de investigación y la práctica docente, se procedió a hacer el trabajo de campo para conocer el contexto educativo institucional y escolar. Para ello, la profesora titular me facilitó algunos documentos de la institución educativa, tales como: el PEI

referenciado en el Cuaderno Orientador del Docente (2012), el Documento de Plan de Área para Inglés como Lengua Extranjera, y el Proyecto de Bilingüismo. Estos documentos fueron leídos minuciosamente con el fin de conocer las pautas pedagógicas, el programa de la institución, los ejes articuladores del proceso educativo, sus objetivos, misión, visión, etc.

Simultáneamente, se llevaron a cabo registros de observación a las clases⁸ de la profesora 1 en los dos grupos de sexto de la jornada vespertina. Sin embargo, la mayoría de las observaciones fueron hechas en el grupo de 6-4 cuya dirección estaba a cargo de la misma docente. Se optó por hacer la observación en ambos cursos por factores relacionados al tiempo, y esperando que ello brindara una visión más amplia del contexto estudiantil. En términos generales, las observaciones permitieron confirmar una gran variedad cultural en cada salón: edades y estratos socioeconómicos diversos, estudiantes que provenían de Cali, Casanare, Buenaventura, Antioquia, Bogotá o Barranquilla, y otros vinculados a la *Fundación Servicio Juvenil Bosconia Marcelino*. A nivel grupal se observaron algunas dificultades para trabajar en grupo, un gusto por las actividades lúdicas y las historias, junto a algunos problemas de atención y disciplina. El dominio que tenían los estudiantes de la lengua era bajo, pero era destacable una buena participación en clase, puesto que solían responder y reportar las instrucciones dadas por la docente 1 cuando ella las solicitaba, aunque tuviese que repetirlas en algunas ocasiones⁹. También se observó mediante algunos ejercicios o pruebas que los estudiantes respondían individualmente a pruebas escritas en inglés, y que habían trabajado un texto de literatura que adaptaron para una obra de teatro escolar.

⁸ Ver anexo 1 en formato digital.

⁹ Ver anexo 1 en formato digital: Observación de clase # 6.

Además, en el grupo de 6-4, se llevó a cabo un sondeo informal¹⁰ que surgió espontáneamente durante una de las observaciones de clase de la profesora 1. El objetivo del sondeo era conocer los gustos de los estudiantes, y establecer mejor las edades. La información que brindó esta herramienta permitió identificar estudiantes con edades entre los 10 a los 16 años que expresaban un gusto mayoritario por herramientas como el internet, y actividades lúdicas relativas al deporte, la música o el juego. También se identifica la importancia de relaciones como la amistad en sus vidas. Al considerar la amistad como un tema que podría entrelazar bien discusiones alrededor de la diversidad cultural, y estimular el aprendizaje de la lengua extranjera, se propuso como tema transversal en la secuencia didáctica.

Hacia el último mes del año lectivo, se llevó a cabo una encuesta semiestructurada¹¹ dirigida a los estudiantes de ambos cursos con el objetivo de caracterizar la población estudiantil. A través de ella se recogieron datos de los estudiantes sobre: el género, edad, y procedencia, sus percepciones frente al inglés como lengua extranjera, y sobre sus hábitos lectores o gusto por la literatura. Esta encuesta se planteó sin carácter obligatorio, por lo que se hizo una entrega aleatoria a algunos estudiantes que voluntariamente desearon hacerla. Pese a procurar que fuera equilibrada la participación por parte de ambos cursos, hubo más tendencia a la participación femenina. En términos generales, a través de esta encuesta se pudo identificar que las edades promedio estaban entre los 10 a los 15 años de edad, y que había estudiantes oriundos de diferentes partes de Colombia. Acerca de las percepciones sobre el inglés, se pudo identificar que la mayoría de los estudiantes lo ven como un idioma necesario para acceder a buenos trabajos, tener una mejor calidad de vida y poder viajar. Algunos lo relacionaban con ‘ser alguien en la vida’, y son muy

¹⁰ Ver Anexo 2 en formato digital.

¹¹ Ver Anexo 3 en formato digital

pocos los que lo consideran como un idioma interesante o útil para estudiar en el exterior. Quienes expresaban poco gusto por el inglés, explicitaban que se debía a dificultades para entenderlo o pronunciarlo; respuestas que se dieron sobre todo por parte de los estudiantes del curso de 6-3. Por otro lado, hubo estudiantes que expresaron gustarles el inglés por la manera de enseñar de la profesora 1 quien hacía uso de canciones para niños, trabalenguas, sopas de letras, actividades para pintar o diseñar, entre otras. Finalmente, con respecto a los hábitos de lectura, algunos expresaron que no les gustaba leer, mientras otros respondieron que les gustaba leer textos como cuentos, revistas, periódicos, o libros con contenidos que les llamaba la atención¹². La mayoría de los estudiantes encuestados de ambos cursos señalaron que disfrutaban de la literatura, y que, dentro del género literario, preferían leer en inglés cuentos, historietas, poesía o ficción.

A partir de toda la información obtenida en esta primera etapa, se diseñó una secuencia didáctica¹³ con la que se esperaba que los estudiantes mejoraran su comprensión escrita en lengua extranjera a través del desarrollo de estrategias de lectura, en vista de algunas dificultades observadas, y la importancia de esta práctica en el proceso educativo. Con el tema propuesto y el uso de literatura infantil o juvenil, se buscaba guiar la flexión en torno a la diversidad cultural, y acercar a los estudiantes al género literario. También se esperaba fomentar el trabajo autónomo y grupal mediante el aprendizaje basado en tareas teniendo en cuenta la definición de tarea dada por Jane Willis (1998). La evaluación se haría de forma continua con base en el trabajo hecho en clase, y siguiendo las pautas que la institución trazaba. La selección de textos literarios se hizo teniendo en cuenta los criterios de selección planteados por Ana M. Machado (2004) y Lidia Blanco (2007). Metodológicamente, para la enseñanza de la lengua

¹² Ver Anexo 3 en formato digital: Resultados y Análisis (punto b, p. 9)

¹³ Ver Anexo 4 en formato digital.

extranjera, se tendrían en cuentas las pautas del Enfoque Comunicativo siguiendo a Lomas & al. (1993), y Richards (2006). Alrededor de la enseñanza de estrategias de aprendizaje, se tomaron en cuenta los planteamientos de autoras como Oxford (2001), y los de Aebersold & Field (1997), Erler & Finkbeiner (2007) y Grabe (2008), sobre la enseñanza de estrategias de lectura. Con respecto al uso de literatura en el aula de clase, se tuvieron en cuenta autoras como Robledo (2004), Colomer (2005), entre otros. Para la definición de género y tipologías textuales se revisaron los planteamientos de Meurer (2002) y Alexopoulou (2010). Para la ampliación de conceptos sobre cultura se tuvieron presentes autores como Féher (1993), Goodenough (1971), y Figueroa (1993) citados en Aguado (2003), para aclarar conceptos sobre multiculturalismo e interculturalidad se tuvieron en cuenta autores como Giménez y Malguesini (2000) citados en Aguado (2003), y a Aguado, Gil & al. (1999). Pedagógicamente se siguieron las pautas de una pedagogía intercultural expuesta por Aguado (2003), teniendo a su vez presente lo expuesto por Byram & al (2002) sobre la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas.

Al finalizar la etapa etnográfica, se decidió hacer la implementación de la secuencia didáctica con el grupo cuya dirección estaba a cargo de la profesora titular 1, ya que con ellos se había generado un mayor acercamiento a su contexto escolar, y mostraban interés por la lectura. Por otra parte, la profesora titular 1 pediría nuevamente la dirección de ese grupo en el próximo año lectivo, lo cual podría ayudar en la implementación de la secuencia didáctica por la continuidad y el acercamiento que la docente tenía con sus estudiantes.

6.2.2 Segunda Etapa

En esta segunda etapa se tuvo presente el tercer paso que define Sandín (2003): Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. Comprobar hipótesis.

En este momento de la investigación acción, llevaría a cabo la práctica docente y la implementación de la secuencia didáctica que había sido diseñada previamente. Sin embargo, antes de iniciarla, se presentaron cambios inesperados.

Pese a que la idea era continuar el trabajo con la profesora titular 1 y el grupo que tenía a su cargo, ante una permuta cedida a ella fue imposible continuar el trabajo a su lado. Por este motivo, retomé el contacto con la institución y los estudiantes a través de otro profesor titular, al que me referiré como profesor 2.

El profesor 2, con quien no había tenido mayor contacto durante la primera etapa, había sido informado por la profesora 1 del trabajo que se venía adelantado y de su continuación. En vista de que la docente 1 no continuaría más trabajando en el colegio, el profesor 2 permitió que tanto la práctica docente como la investigación pudieran seguir llevándose a cabo en el curso con el que había contemplado hacerla, puesto que él tendría a su cargo ese grupo.

Teniendo el permiso del profesor titular 2, fue informado en detalle del propósito de la investigación que se vinculaba con la continuidad de la práctica docente, y se le entregó copia de la secuencia didáctica para conocer su opinión u aportes al respecto. Una vez revisada y aprobada por él, se dio inicio a las ayudantías que también hacían parte de la práctica docente, y posteriormente, di inicio a la implementación de la secuencia didáctica con el grupo de 7-4 durante el segundo periodo del año escolar.

La secuencia didáctica se desarrolló en un total de 29 horas, con una intensidad de 5 horas semanales. Se inició a mediados de abril y se terminó de implementar hacia

la segunda semana del mes de junio del 2013. Durante este tiempo, como autora de la investigación y practicante de docencia, se llevó un registro diario de cada clase en una bitácora¹⁴, donde se consignaron las reflexiones, dificultades o hallazgos encontrados. También, se tuvieron en cuenta los resultados de las producciones de los estudiantes hechos en el aula de clase, como seguimiento de su proceso de aprendizaje.

El grupo conservaba aproximadamente el 30 % de los estudiantes con los que había iniciado la primera etapa de la investigación, y había algunos estudiantes provenientes de la Fundación Juvenil Bosconia Marcelino que anteriormente estaban en el curso de 6-3. Una de sus mayores dificultades residía en problemas de motivación e indisciplina, y se percibía un grupo más fragmentado. Durante las clases, conté con la presencia del profesor titular 2 algunas veces, pero la mayoría del tiempo permanecí sola con los estudiantes. Si bien esto permitió conocer mejor a la población estudiantil y la vivencia de aprendizajes significativos en un contexto más real, también dio lugar a otras problemáticas relacionadas con la poca figura de autoridad que les representaba.

Otro aspecto importante guardaba relación con problemas básicos en el dominio del idioma, en la lengua materna, además de otros factores. Debido a esto, se hicieron cambios y ajustes reflejados en los planes de clase ante la necesidad de escoger material más cercano a la situación planteada por el contexto, reduciendo en gran medida lo planeado en la secuencia didáctica. Básicamente, los cambios se hicieron alrededor de las actividades y los textos que se tenían planeados; centrando la lectura en textos más cortos como canciones, poesía o cómics en el idioma extranjero, un cuento en lengua materna, y actividades como juegos, crucigramas o sopas de letras.

Hacia el final de la implementación, por situaciones relativas a la disposición de los estudiantes, no fue posible hacer una discusión de cierre, lo cual fue realmente una

¹⁴ Ver Anexo 7 en formato digital.

pena. No obstante, se hizo una entrevista semiestructurada con el profesor titular 2. Al mismo tiempo, debido a que con la profesora 1 no se había podido formalizar una entrevista, posteriormente y vía internet, respondió algunas preguntas para despejar dudas y formalizar algunos datos sobre ella.

6.2.3 Tercera Etapa

En esta tercera etapa se tiene en cuenta la cuarta etapa que resalta Sandín (2003): El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción.

Durante esta etapa se organizó la información recogida durante la segunda etapa para ser triangulada, y evaluar la implementación de la secuencia didáctica. Para ello, se tendrán en cuenta los registros hechos a través de la bitácora o diario de campo, las producciones estudiantiles durante el proceso, y la entrevista hecha al docente titular 2.

También se decide ampliar algunas referencias teóricas con miras a hacer un análisis crítico de los resultados obtenidos durante la investigación acción.

La información perteneciente a esta etapa se ampliará en el siguiente capítulo titulado: Presentación y Análisis de los Resultados.

7. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados que se presentarán para el análisis fueron obtenidos durante la implementación de la secuencia didáctica. La información fue recogida a través de la bitácora de clase, escrita por la autora y ejecutora de este trabajo, y a través de diferentes actividades de comprensión escrita que fueron hechas por los estudiantes durante el proceso. Igualmente, se tendrá en cuenta la entrevista semiestructural dirigida al docente titular 2. El análisis de toda la información se hará a la luz del marco teórico propuesto para este trabajo, pero también tendrá en cuenta otros autores cuyos planteamientos pueden ayudar a ampliar un poco más el estudio.

La secuencia didáctica se desarrolló en un total de 29 horas, con una intensidad de 5 horas semanales. Sin embargo, el tiempo de desarrollo no fue continuo debido a diversas interrupciones como días festivos, salidas pedagógicas de los estudiantes, el desarrollo de Pruebas Saber, entre otras. La implementación de la secuencia didáctica se inició a mediados de abril y se terminó de implementar hacia la segunda semana del mes de junio del 2013.

La bitácora de clase acumuló lo referente a cada clase según lo planeado, lo implementado, la reflexión evaluativa y los puntos a intervenir¹⁵, cuya información fue registrada al terminar cada jornada académica. Consta de un total de 154 páginas, y debido a que la información es abundante, se remitirán algunas referencias a la consulta del formato digital.

Como herramienta de recolección de datos, la bitácora constituyó uno de los elementos más importantes para la reflexión y evaluación de la secuencia didáctica, y a la vez fue un elemento decisivo para la reflexión pedagógica, intelectual y profesional.

¹⁵ Ver Anexo 7 en formato digital.

La entrevista dirigida al profesor 2 se hizo después de terminar la implementación de la secuencia didáctica y práctica docente. A través de esta herramienta de recolección de datos se pudo ampliar información acerca del contexto escolar, conocer cómo el profesor planeaba las clases, cómo abordaba la comprensión de lectura, y sus percepciones acerca de la interculturalidad en la escuela, lo cual ayudó a conocer el tipo de enseñanza con el que los estudiantes se estaban familiarizando.

Es preciso aclarar que durante la implementación de la secuencia didáctica hubo situaciones que llevaron a ajustar en la marcha lo planteado en ella, transformando significativamente algunos objetivos trazados. Además, el desarrollo de la secuencia didáctica se vio afectado por diversas problemáticas, dando paso a otro tipo de experiencias igualmente significativas.

De acuerdo con ello, se expondrán los factores que llevaron a la transformación de algunas propuestas en la secuencia didáctica. A la par, se analizarán los factores que influyeron negativamente en la implementación de la misma, junto con los factores positivos que surgieron durante el proceso, y los resultados obtenidos.

Por una parte, al iniciar la secuencia didáctica las condiciones del contexto escolar observado habían cambiado: el salón conservaba sólo un 30% de los estudiantes con quienes se había iniciado la primera etapa de investigación ya que los demás estudiantes eran repitentes y nuevos, el rango de edades aumentó con estudiantes entre los 11 a los 17 años, y mayoritariamente el grupo era masculino. Esto no era precisamente algo negativo, pero sí representó variables nuevas, entre las cuales podemos nombrar las siguientes: el tema propuesto parecía más alejado de su realidad, los estudiantes tenían más reticencia a compartir sus experiencias, se observaba un grupo más fragmentado, dificultades con el dominio idioma extranjero (poco

vocabulario, falta de dominio en la estructura, entre otros), el comportamiento de muchos estudiantes era conflictivo y tendían a la indisciplina. Todo esto generaba un ambiente que afectaba notoriamente el espacio de aprendizaje, y según Oxford (2001): “Negative attitudes and beliefs can reduce learners’ motivation and harm language learning, while positive attitudes and beliefs can do the reverse.” (p.168)

Por ejemplo, al socializar el tema que hilaba la unidad didáctica para trabajar aspectos de interculturalidad, algunos estudiantes hicieron comentarios que sugerían que ellos no sentían mucho interés al respecto o que lo consideraban un tema muy ingenuo. Sus respuestas podían deberse a factores relacionados con sus experiencias personales o/y a la falta de una atmósfera de clase que les generara más confianza para compartir su emociones y experiencias.

No obstante, a medida que avanzaron las clases, hubo estudiantes que expresaron lo siguiente acerca de la amistad:

No hay amigos porque hoy en día no se puede confiar ni en la sombra.

Los amigos te aman, son divertidos, siempre están ahí, y te apoyan.

No te traicionan. Son alguien en quien confiar.¹⁶

Este tipo de participación se logró al apelar a sus referentes socioculturales más cercanos, aunque muchas veces se diera en la lengua materna. El texto que más los motivó fue el texto “Celebración de la Amistad/1”, de Eduardo Galeano, con el que se introdujeron palabras formales e informales en inglés y español para llamar al amigo/a¹⁷. Con este ejercicio los estudiantes compartieron palabras que ellos usan para referirse a un amigo/a: *pana, parcerio, mi so, piltrafa, pichurria*. Aunque también nombraron palabras como *tonto* e *imbécil*, posiblemente para sabotear la clase. Luego se introdujeron palabras en inglés pertenecientes al registro formal tales como *friend* y

¹⁶ Ver anexo 7 en formato digital: p.27 (Opiniones de la amistad)

¹⁷ Ver anexo 7 en formato digital: p.27 (Vocabulario de amigos)

best friend; seguido se introdujeron palabras informales como *buddy*, *sister*, *sista*, *brother*, *bro*, *fellow* y *fella*, refiriéndome al tipo de contextos en los que usualmente son usados ambos registros. Referentes como éstos detonaron el interés de los educandos, la mayoría copió en sus cuadernos las palabras e incluso a veces hacían uso de ellas.

Este tipo de actividades buscaban la integración de los imaginarios culturales de los estudiantes con los de la lengua extranjera, trabajar diversos textos pertenecientes al género literario y guiar la aprensión de registros formales e informales en la lengua extranjera dependiendo del contexto. De acuerdo con Byram & al. (2002), la enseñanza del lenguaje desde una dimensión intercultural debe ayudar a adquirir tanto las competencias lingüísticas pertinentes para una comunicación efectiva de acuerdo con el contexto, como el desarrollo de comportamientos que posibiliten la interacción con personas de otros grupos sociales, comprendernos como seres humanos complejos y diversos para fortalecer una comunicación significativa.

De acuerdo con Lomas & al. (1993) la competencia comunicativa de los estudiantes debe ser entendida como: “(...) el conjunto de procesos y conocimientos de diverso signo -lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos - que el hablante deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.” (p. 71). Igualmente, Richards (2006) resalta la importancia de actividades que faciliten el aprendizaje de los estudiantes para que sea significativo. Entrelazar referentes culturales similares a los usados por los estudiantes, ayuda a que estos sean apropiados por ellos de manera más eficaz.

Al mismo tiempo, la inclusión del texto en español también tenía por objetivo explorar la lectura y comprensión de los estudiantes en su lengua materna. Con ello, se identificaron dificultades relacionadas con la fluidez y el uso correcto de pausas.

Además, por medio de la participación de un estudiante se observó retención de la información, más no un análisis de la misma. Es decir, en el texto se habla de ‘*tiempos de terror*’ haciendo alusión a la dictadura de Argentina¹⁸, pero el estudiante al preguntarle qué podría significar esa expresión, respondió de tal forma que surgiría una falta de cuestionamiento al respecto.

Frente a estos factores, se tuvo en cuenta lo expuesto por Aebersold & Field (1997) quienes explican que la falta de proficiencia en la L1 también incide en los procesos de lectura en la L2, ya que aluden dificultades cognitivas y metacognitivas en la lengua materna que afectan el aprendizaje de la lengua extranjera.

Ampliando un poco más los referentes de amistad observados, uno de los estudiantes de 11 años de edad, proveniente de Pasto, expresó lo siguiente cuando pregunté si tenían amigos:

Después pregunté a los estudiantes: -Do you have friends?-. Un estudiante cercano a mi puesto dijo, en español, que él no tenía amigos. Le pregunté que si no tenía ninguno en absoluto. Dijo que no. Le pregunté, si de pronto no sentía amor o compañía de otro ser como un árbol, una planta o una mascota. Él se sorprendió por lo que dije, pero después de pensar, respondió que sí, su hermano; su hermano era algunos años mayor que él, pero veían clase en el mismo salón.¹⁹

Las respuestas confirmaban que las experiencias de los estudiantes con este tema eran más complejas de lo esperado, y que algunos no consideraban en lo absoluto relaciones de amistad con otro tipo de seres vivos. Aunque se deseó ahondar un poco en ello, la tendencia entre los estudiantes era el de adoptar posiciones reservadas. Posiblemente preferían guardar silencio, y no exponer sus sentimientos o pensamientos por la falta de confianza entre ellos como compañeros, la rudeza en sus tratos, la falta de interés para escucharse o por las burlas. Se pudo notar que la mayoría mantenía

¹⁸ Ver anexo 7 en formato digital: p.16-17 (Lo implementado)

¹⁹ Ver anexo 7 en formato digital: p.35 (Lo implementado)

actitudes que estaban a la defensiva, y que solían responder anticipadamente y mal a algunas llamadas de atención. Además, de acuerdo con los comentarios de los estudiantes, tenían una relación poco cercana con su director de grupo, afectando aún más su situación.

Se estima que abordar un tema como la amistad es posible y puede ser interesante para trabajar temas culturales, pero para ello es importante fortalecer desde el respeto la comunicación entre los participantes, así se podría ir guiando la comunicación intercultural. Siguiendo a Aguado (2003), en consecuencia, no se trata sólo de enseñar datos culturales, sino de aprender a interrelacionarnos constructivamente en contextos donde la diversidad cultural está presente. De acuerdo con Borg, Gall & al. 1970 (citados en Aguado 2003):

Tanto la cultura general en la que un estudiante vive y crece como la situación cultural específica de su entorno educativo tienen un impacto significativo en el aprendizaje, en la retención y en la transferencia de la información, de los conocimientos que recibe. Desde diversas áreas sociales se ha señalado el hecho de que las capacidades para interactuar con otros se aprende de forma más eficaz a través de la experiencia que guía el propio comportamiento (p. 149)

Otros factores que afectaron la motivación o disposición de los estudiantes, eran las restricciones para que ellos asistieran a actividades deportivas hechas en el colegio²⁰ a causa del trabajo de práctica docente que se estaba adelantando. Por otra parte, las condiciones físicas del aula de clase que asignaron a este grupo de manera fija, no eran óptimas: las paredes estaban muy rayadas, entraba poca luz, habían pocas decoraciones, y pupitres muy rayados²¹. Este cambio, influenció notoriamente sus estados de ánimo, puesto que a partir de ese día la actitud de muchos estudiantes empezó a ser más hostil y desinteresada.

²⁰ Ver anexo 7 en formato digital: p.102 (Actitud estudiantes)

²¹ Ver anexo 7 en formato digital: p. 51. (Lo implementado/Primera hora)

Otro factor que interfirió en el desarrollo de la secuencia didáctica tenía que ver con los horarios de las clases de inglés, ya que éstas se daban antes y/o después del descanso o a las dos últimas horas los días viernes en los que se observaba actitudes que daban a entender que los estudiantes sólo pensaban en salir del colegio. La influencia de estos factores se evidenciaba en un aumento del ruido, ansiedad, más dificultad para concentrarse, poca motivación para retomar el trabajo académico. Ante estas circunstancias, se utilizó música clásica y actividades lúdicas como juegos de introducción, crucigramas o sopas de letras. El siguiente es un extracto tomado de la bitácora acerca de cómo recibían la música:

Algunos notaron la música clásica, decían que los relajaba y parecía gustarles. Mientras anotaba la asistencia, les pregunté si conocía la canción 'Sonido Bestial' de Richie Ray y Bobby Cruz. Dijeron que sí. Luego les conté que el solo de piano largo y rápido lo habían hecho teniendo en cuenta extractos de música clásica para demostrar que su música también estaba bien hecha. Ellos escucharon atentos lo que les contaba. (Clase # 3, p.23)

Referirme a música conocida por ellos, nuevamente ayudó a capturar su atención al enlazarlo con otros referentes culturales; mientras estrategias como la música, funcionaban para bajar la tensión y el ruido. Con el tiempo una estudiante expresó que la música clásica le parecía muy aburrida, y que prefería música de la naturaleza, debido a ello se llevó un Cd hecho en casa con sonidos de aves canoras. Los juegos usualmente les agradaban. Cuando esto pasaba se emocionaban mucho y el ruido aumentaba considerablemente, pero sucedían cosas interesantes ante la necesidad de buscar, entre todos, posibles soluciones para continuar las actividades²². Aunque también hubo actividades en las que muchos se negaron a participar²³.

²² Ver anexo 7 en formato digital: p.43-44 (Lo implementado)

²³ Ver anexo 7 en formato digital: p. 87-88 (Lo implementado)

Por otra parte, la indisposición e indisciplina por parte de la mayoría de los estudiantes era constante, afectando significativamente el desarrollo de las clases e incluso la motivación de aquellos con disposición para recibir la clase. Si bien, hubo interrupciones externas cuando llegaban estudiantes o docentes para solicitar estudiantes o entregar materiales, la indisciplina y la falta de motivación al interior del curso eran los factores que más interferían en la generación de una buena atmósfera para el aprendizaje o la participación. Por ejemplo, algunos estudiantes expresaban su descontento ante estas situaciones, y otras veces ellos mismos pedían que redactara memos para bajar los niveles de ruido o indisciplina²⁴.

No se deseó entablar una atmósfera de obligación para el aprendizaje, reproducir esquemas tradicionales de control, y mucho menos perjudicarlos con memos o presionarlos con malas calificaciones. Sin embargo, ante la insistencia de algunas actitudes negativas, se optó por hacer observaciones en la planilla, recurrir a estrategias propias de procedimientos conductistas en educación como los puntos negativos o los puntos positivos por comportamiento o participación, ya que permitían un control inmediato de la situación. Aunque a nivel pedagógico, esto también traía consigo un sentimiento de frustración.

Por otra parte, el trabajo grupal permitió descentralizar los focos de indisciplina al disponerlos espacialmente de otra forma, procurando el trabajo colaborativo. Igualmente, procurar el diálogo y la reflexión en torno a las diversas problemáticas que iban surgiendo fue lo más frecuente. Sin duda ésto tomaba tiempo de las clases o incluso casi toda la hora, dependía de la gravedad de las faltas. Un ejemplo de esto fue lo sucedido durante la clase # 8²⁵ en donde una estudiante entró en estado de shock por comentarios y burlas dirigidas a ella.

²⁴ Ver anexo 7 en formato digital: p.123-124 (Lo implementado-segunda hora)

²⁵ Ver anexo 7 en formato digital: p.62-64.

Con respecto a la mediación de conflictos en contextos educativos, Giménez, 1997 (citado en Aguado, 2003) sugiere que la mediación debe ir hacia la transformación del problema más que a la resolución inmediata:

(...) vamos a proponer que la mediación no está tan enfocada a la resolución de conflictos como a la mejora de las relaciones humanas en las cuales existen tensiones, cuyo fin principal no es sólo la consecución de un acuerdo entre las partes sino el establecimiento de una mejor comunicación e interacción. (p.155)

Insistir en el diálogo, era importante ya que en él se sustenta todo contacto humano intercultural. Así mismo, la institución educativa ponía un especial énfasis en ello por la población que atiende y por sus objetivos.

No obstante, por lo observado, los estudiantes aún están más acostumbrados al castigo, al grito, los memos o la severidad para reconsiderar sus actitudes negativas o faltas, reproduciendo esquemas de poder tradicionales en la relación docente/educando. Por el contrario, el diálogo propone otra dirección y otra relación, lleva más a la reflexión de nuestros actos en relación con el otro y nosotros mismos.

Paulo Freire (1971) al exponer la Pedagogía del Oprimido, y al analizar las dinámicas educativas que perpetúan las relaciones de poder, de desigualdad y el fracaso escolar, sugiere la *práctica problematizadora* en la educación, la cual busca que el ser humano sea cognoscente y reflexivo para incidir positivamente en la transformación de su realidad, la cual no está separada de los demás ni del mundo. De acuerdo con Freire (1971), cualquier situación que plantea una dificultad no debe ser vista como algo fatal o inmutable, sino como la posibilidad de crecer, conociendo y superando el desafío, siendo consciente de la libertad de ser y pensar la realidad como sujeto de su propia búsqueda: “Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, tanto más se sentirán desafiados. Tanto más desafiados, cuanto más obligados a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia

acción de captarlo” (Freire, 1971, p.78). Con ello Freire (1987) resalta las ventajas de la resignificación de las dificultades y los desafíos para el desarrollo del poder creador de los educandos. Un buen medio para ello es la confrontación constructiva. En este proceso, el diálogo es parte fundamental como práctica en la liberación autoconsciente del ser humano:

(...) el diálogo es una exigencia existencial. Y, si él es el encuentro en que se solidariza el reflexionar y el obrar de sus sujetos dirigidos al mundo para transformarlo y humanizarlo, no puede reducirse a un acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni tampoco volverse simple cambio de ideas que deben ser consumidas por los permutantes. (Freire, 1971, p.91).

Además, Freire (1971) añade lo siguiente al resaltar que el diálogo debe partir de un profundo amor por la humanidad: “Como acto de valor, no puede ser por lástima; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino generador de otros actos de libertad. De no ser así, no es amor” (p.92)

Igualmente, de acuerdo con Aguado (2003), se resalta que la mediación de conflictos en la escuela no debe limitarse a la relación estudiante/profesor, puesto que en este proceso es fundamental la conexión entre la escuela, la familia y la comunidad. Esta aclaración es muy importante ya que lo que acontece en los barrios y en el seno familiar de los estudiantes es crucial en su formación, y es importante analizar qué está generando en los estudiantes actitudes violentas en la escuela.

Actualmente, es necesario profundizar en los factores psicológicos y sociológicos que están afectando a los niños/as y jóvenes en sus procesos de aprendizaje, y para ello se precisan de investigaciones interdisciplinarias e intervenciones pedagógicas acordes a las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, algunos sentimientos observados en los estudiantes fueron los siguientes: percibían la escuela como una cárcel (según las palabras de un estudiante), algunos llegaban

llorando, pedían permiso para hablar con la psicóloga del colegio, había altos índices de desconfianza, agresión verbal y física, entre otros²⁶. Este tipo de situaciones también fueron observadas durante la primera etapa etnográfica, y pueden ser entendidas al analizar los posibles ambientes socioculturales en los cuales se desenvuelven los estudiantes del colegio. Sus reacciones y actitudes proyectan una realidad social en Colombia caracterizada por altos índices de violencia en los barrios más bajos, la fragmentación familiar, la falta de acompañamiento en la educación por parte de los familiares, etc. A este tipo de realidades los sectores más populares están más expuestos, y las secuelas son experimentadas en mayor grado por los niños/as y jóvenes.

Otro factor importante que afectó el desarrollo de la secuencia didáctica tuvo relación con la figura de autoridad ya que no era considerada una profesora oficial. Además, el carácter y estilo de enseñanza no consiguió mantener esa figura. Pero, ante todo, la insistencia en el diálogo y en tratos más horizontales, parecían plantear en los estudiantes un imaginario de falta de autoridad o debilidad. La implementación de la práctica docente se llevó a cabo desde un enfoque pedagógico intercultural, y se pudo establecer que tender al diálogo más que al uso de memos, alzar la voz, etc., puede propiciar la reflexión de los estudiantes sobre su comportamiento o el de los demás²⁷. Por ejemplo, insistir en buenos tratos con ellos, los desconcertaba e interrogaba: no entendían por qué no les gritaba, por qué no ponía memos, por qué no me imponía y por qué los trataba con amabilidad pese a algunas situaciones²⁸. Sin embargo, en contextos culturales como el nuestro, también puede llevar a que algunos estudiantes no asuman responsablemente sus clases, y más si como docentes se asumen medidas protectoras. Este hecho, confirmó que cambiar los paradigmas diferenciales de poder entre

²⁶ Ver anexo 7 en formato digital: p.17-18 (Reflexión/Participación)

²⁷ Ver anexo 7 en formato digital: p. 52

²⁸ Ver anexo 7 en formato digital: p. 116 y p.150.

estudiantes y profesores a nivel escolar, requeriría de una transición forjada a través del tiempo, la constancia, la creatividad y la inteligencia.

Desde la pedagogía intercultural, ante el dilema que plantean escenarios educativos contemporáneos y complejos caracterizados por una amplia diversidad cultural en escuelas tradicionalmente estructuradas, Aguado (2003) señala lo siguiente:

(...) la objeción es fundamental en pedagogía, se plantea un grave dilema al tratar de aplicar las propuestas interculturales en la práctica pedagógica, porque ¿cómo articular un modelo de interacción sociocultural, de construcción conjunta del conocimiento, que implica una relación entre iguales, en estructuras educativas (sistema escolar, centros educativos, universidades) basadas en relaciones de poder desiguales?

En unos casos, la respuesta ha sido la exigencia de modificar radicalmente las relaciones de poder en las instituciones educativas, las cuales deberían dejar de ser agentes de control social para convertirse en espacios educativos, donde la enseñanza y el aprendizaje sean lo fundamental. (p.14)

Así mismo, la relación de constante confrontación dio paso a una autorreflexión más próspera sobre la práctica docente, y en la búsqueda del equilibrio entre el ser afable y el ser estricta, el ser justa, consciente de mis emociones al observar sus problemáticas, y de mis fallas para buscar soluciones más creativas. Cuando este tipo de situaciones tienen lugar en el proceso educativo, Fraire (1971) explica que:

De esta manera, el educador ya no es solo el que educa, sino el que, en la medida en que educa, es educado en diálogo con el educando que, al ser educado, también educa. Ambos, así, se tornan sujetos del proceso en que crecen juntos y en que los “argumentos de autoridad” ya no valen. En que ser, funcionalmente, autoridad, necesita *estar siendo* con las libertades y no *contra* ellas. (p.76)

Igualmente, la confrontación y la negociación constante surgió ante las acciones disciplinarias que a nivel institucional debía seguir, tales como: decomisar *piercing* o estar atenta de que los estudiantes no llevaran el pantalón con bota estrecha o ‘bota

tubo'²⁹. Este tipo de situaciones se fueron entendiendo bajo la idea de la ética profesional, pero siempre fueron susceptibles de ser cuestionadas.

El control ejercido por las instituciones educativas sobre la conducta de las personas se ha establecido tácitamente a través de reglas que van desde la prohibición del uso de objetos hasta la definición del tipo de contenidos que se imparten. De acuerdo con Apple & King, 1977 (citados en Aguado, 2003, p.106) este tipo de decisiones pueden ser analizadas como el currículo oculto: “(...) entendido como enseñanza tácita de normas y expectativas sociales y económicas”, las cuales suelen representar una esfera política y social dominante.

Con base en lo observado, e incluso por experiencia personal, existen reglas y expectativas sociales en la escuela que algunas veces chocan con la visión, necesidades o identidad de los estudiantes, tendiendo a generar un sentimiento de distanciamiento cada vez mayor entre las representaciones culturales del educando y las que el espacio escolar reproduce, obviando con ello la diversidad cultural y el movimiento social existente. Realmente, las configuraciones sociales que experimentan las generaciones más jóvenes, requieren un espacio en la escuela para ser dialogadas y dimensionadas. No se trata de la prohibición o el seguimiento a la norma sin cuestionarla, se trata de pensar y reflexionar sobre ella, si es susceptible de ser cambiada o no, y por qué.

Así mismo, la falta de experiencia como docente en contextos educativos de básica media, y más aún, con grupos sociales provenientes de sectores sociales bajos, fue un factor determinante para el manejo de grupo, ya que hubo situaciones complejas que sobrepasaron la preparación previa, teniendo en cuenta que a nivel profesional la experiencia como docente estaba más ligada al trabajo con niños/as o de manera personalizada con adultos. Así, además de una formación teórica, se resalta la

²⁹ Ver anexo 7 en formato digital: p. 19-20.

importancia de la práctica en contexto real, aún más en lugares cuya población proviene de sectores marginales o socioeconómicamente bajos. Algunas sugerencias con respecto al trabajo con grupos minoritarios o ‘marginados’, Díaz, Aguado y Baraja, 1993 (citados en Aguado 2003, p.12) explican:

La investigación acumulada recomienda que se adopten medidas específicas en los procesos de enseñanza – aprendizaje en los que se actúe con grupos de alto riesgo (minorías culturales y/o grupos socioeconómicos marginados): adoptar una filosofía que, si bien basada cognitivamente, atienda a variables afectivas; utilizar estrategias y modelos de acción que fomenten la transferencia entre tareas, áreas y contextos; acudir a procedimientos fiables y basados en el proceso; ampliar el marco conceptual sobre el conocimiento y el saber; reconceptualizar el desarrollo de vocabulario, la escritura y la capacidad comunicativa; usar estrategias de aprendizaje válidas por la investigación – tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo, proyectos, agrupamiento flexible; entrenar sistemáticamente a los estudiantes para el empleo de estrategias adecuadas en la adquisición de conocimiento y habilidades; promover la adquisición de estrategias de control y regulación; ejercitar recursos para la resolución de conflictos.

Por otra parte, si bien las circunstancias anteriores afectaron el desarrollo de la secuencia didáctica, los factores que llevaron a modificar algunos objetivos y propuestas, tenían que ver con el encuentro de falencias inesperadas en los estudiantes con el idioma extranjero y en la lengua materna, así como con la presencia de estudiantado nuevo con procesos educativos poco constantes.

Sobre los cambios repentinos que pueden ocurrir en la planeación, el profesor titular 2 realzó la importancia de la práctica docente, y expresó lo siguiente al explicar cómo planeaba sus clases:

“Es que a uno le enseñan lo que es la planeación y ya cuando entramos al salón de clases, eso sí, no conocemos los grupos a veces o hay estudiantes nuevos (que es muy

dado en un colegio oficial que se retiren unos o vengan otros). Este año en noveno, por decir algo, 9-3 que es de la tarde, teníamos un 70 % de estudiantado nuevo o en décimo el 80 %. Entonces nada que ver con los que tuvimos el año pasado... Entonces hay que hacer un diagnóstico, y este diagnóstico me dirá si a mi planeación tengo que hacerle variaciones.” (p.4)³⁰.

La respuesta del profesor 2 destaca la importancia de la práctica educativa, y sugiere la discusión existente entre la teoría y la práctica en contextos educativos como los nuestros. Por su parte, la profesora titular 1, presente en la primera etapa de la investigación, señaló lo siguiente con respecto a la inestabilidad de los estudiantes en la institución:

“Resulta que, con los cambios de rectoría y administración, algunos padres tuvieron descontentos y se llevaron a sus hijos, y cómo no querían tenerlos en la tarde ya que en la mañana no había cupo, pues preferían retirarlos del colegio. Además, problemas de drogadicción afectaron la jornada de la tarde, contribuyendo a la deserción de estudiantes. Por eso la jornada de la tarde tuvo menos estudiantes y se redujeron los grupos, afectando la carga académica de los docentes. Siempre se ha favorecido la jornada de la mañana, ya que los padres prefieren ese tipo de jornada para sus hijos. El sector tampoco favorece, ya que es una zona industrial y también hay otras instituciones educativas que ofrecen su servicio en ese sector”. (p.3)³¹

Lo expresado por ambos docentes aborda algunas de las dificultades que pueden hallarse en contextos escolares públicos de la ciudad, cuyas problemáticas son tan complejas, como urgentes de analizar y atender.

Con base en la experiencia profesional en la institución educativa el profesor titular 2, expresó que los estudiantes suelen tener reticencia o pereza a la lectura de textos con más de dos páginas por dificultades para comprenderlos:

³⁰ Ver anexo 9 en formato digital: Entrevista formal profesor 2/Transcripción de la entrevista.

³¹ Ver anexo 9 en formato digital: Entrevista Informal profesora 1

“Hay que ser muy dinámico con los muchachos. Hay que ser muy activos con ellos, que no se aburran. Porque si a ellos les presentamos un texto de dos o tres páginas, y si hablamos de más, con mayor razón tienden a aburrirse porque no entienden.” (p.5)³²

Además, al preguntarle sobre las fortalezas o debilidades que él hallaba al trabajar textos escritos con los estudiantes, el profesor señaló algunos rasgos socio-culturales que, en su opinión, inciden en este tipo de actividades:

“Son más las dificultades que las fortalezas, desde luego. Porque nosotros, no sé si es atrevido decir, que nosotros los colombianos somos dados a tener pereza a la lectura. (...) Entonces una de las debilidades más importantes y que reúne a toda una cantidad de debilidades, yo diría que es la pereza mental que tenemos los colombianos de leer, y de ahí te salen todas las debilidades que tú quieras porque si tengo pereza no tengo predisposición. (...) Lo mejor es que retengan el contexto general de la lectura, que la entiendan. Pero de hecho a ellos les cuesta mucho, no hay predisposición. (...) Y cuando se vuelve obligatorio ahí es que viene el fracaso. Yo les evalúo, y ellos escriben cualquier cosa, así sea de comprensión o de marcar A, B, C, D como en la prueba ICFES. Ahí fracasan porque ellos empiezan a contestar cualquier cosa porque no se han concentrado en la lectura. Esa es una debilidad, la general que cobija todas las que tú quieras” (p.10-11).³³

Según el docente titular 2, usualmente la dificultad es percibida por los estudiantes como un impedimento.

Al dimensionar durante la implementación de la secuencia didáctica las diferentes circunstancias que planteaba un público escolar diferente al observado en un 70%, se ajustaron algunos objetivos planteados en la secuencia didáctica que se había diseñado. De acuerdo con Grabe (2008):

³² Ver anexo 9 en formato digital: Entrevista formal profesor 2/Transcripción de la entrevista.

³³ Ver anexo 9 en formato digital: Entrevista formal profesor 2/Transcripción de la entrevista.

Both major issues, the linguistic differences and the socio-cultural differences, must be given careful consideration for any attempt to develop a realistic and feasible reading curriculum. What is obvious from this set of issues is that reading instruction requires much more effort and focused attention than it presently has received if there is to be an honest commitment to teach foreign students to read and interpret material in a way that does not handicap them (that lets them approach native-like reader abilities). (p. 31)

Po un lado, las dificultades observadas en el idioma extranjero tenían que ver con problemas para reconocer títulos en los textos, pronombres, verbos o adjetivos³⁴. Debido a ello se consideró la necesidad de implementar actividades que les ayudaran a tener más input del idioma extranjero, y proponer ejercicios para desarrollar estrategias de aprendizaje a partir de la lúdica y la lectura. Se propendió entonces por la reflexión sobre las funciones del lenguaje, el desarrollo de tareas que atendieran las necesidades de los estudiantes, y por el uso de textos más cortos para facilitar la comprensión del código escrito en la lengua extranjera, acordes al nivel de dominio en la L2 y cuyo contenido pudiera estar más cercano a todos en general teniendo en cuenta la diversidad de edades. Así, se descartaron los textos más largos, como “The given three” de Shel Silverstein, y el libro álbum dirigido al público infantil ‘The Tiger and the Rat’ escrito por Keyko Kasza, previendo que su lectura no se llevaría placenteramente a falta de habilidades en la L2, y de un ambiente de lectura propicio. De acuerdo con Erler & Finkbeiner (2007):

Since 1990s Reading comprehension has been seen increasingly to be the result of complex interactions between text, setting, reader, reader background, reading strategies, the LI and L2, and reader decision making. Nevertheless the dichotomous labels of ‘top-down’ and bottom-up’ for reading processing and associated strategy use have continued to be useful for conceptualizing reading research. (p.188)

³⁴

Ver anexo 7 en formato digital: p. 74 y p.79-80

Igualmente, Carter & Long 1991 (citados en Aebersold & Field 1997) afirma que el trabajo con textos literarios debe entenderse como un recurso y no como un objeto de estudio, ya que al hacerlo puede perder el sentido que le anima.

El trabajo de lectura se desarrolló teniendo en cuenta lo expuesto por Aebersold & Field (1997) acerca de la simultaneidad de dos procesos durante la lectura: *Bottom-up*, decodificación de las unidades más pequeñas del texto, y del *Top down*, contacto con el texto desde los propios referentes, expectativas, etc., dirigido hacia la comprensión global del texto.

Así mismo, se siguió a Oxford (2001), quien resalta la motivación, la atmósfera de aprendizaje, los estilos de aprendizaje, la personalidad, el género, la edad o el tipo de tarea como aspectos que están estrechamente relacionados con las estrategias de aprendizaje que usamos. Así, teniendo presente que la escogencia de las estrategias de aprendizaje dependen de múltiples factores sociológicos, psicológicos y educativos, los ejercicios propuestos procuraron atender al contexto escolar y se planteó el desarrollo de estrategias cognitivas de aprendizaje aplicadas a la lectura como: identificación de títulos, comprensión de vocabulario a partir del contexto, comparar similitudes y diferencias entre su lengua materna y otras lenguas³⁵, desarrollar conciencia sobre las claves que ofrecen las imágenes (con cómics o flash-cards) o hacer Skimming y Scanning. A nivel metacognitivo se plantearon ejercicios en los que los estudiantes, por parejas, debían corregir los ejercicios propuestos con base en una canción después de haber hecho las explicaciones pertinentes para ello, y al final cada estudiante hizo una autoevaluación de su proceso.

Monitorear los ejercicios mientras los estudiantes trabajaban en grupo, permitió guiar la comprensión de los textos de una manera más eficiente e incentivar a los

³⁵ Ver anexo 7 en formato digital: p. 98-99

estudiantes a que no se preocuparan por la cantidad de texto. A través de este tipo de acercamientos los estudiantes focalizaban su atención y se esforzaban por entender. El trabajo grupal se planteó para desarrollar el trabajo cooperativo entre estudiantes y tener más facilidad para el manejo grupal por la cantidad de estudiantes. Sin embargo, la poca atención, disposición y concentración en varios estudiantes no facilitaba un trabajo más eficiente entre los grupos.

Durante la implementación de la secuencia didáctica se apreciaron pocos estudiantes que procuraban identificar el significado de las palabras en relación al contexto. Usualmente, preferían buscar en diccionarios las palabras que no conocían o preguntaban por las respuestas a la docente.

Reacciones negativas ante la dificultad, también se evidenciaron durante la Prueba Saber de Inglés³⁶; en la que los estudiantes decían tener pereza o que responderían al azar. Muchos estudiantes no se concentraban, se ofuscaban y decían no entender palabras que habían visto en clase. Este tipo de situaciones, refleja de alguna manera una falta de motivación amplia por aprender, y explica en alguna medida el porqué los estudiantes de sectores públicos les es tan difícil alcanzar los objetivos que se establecen junto a este tipo de pruebas; si los estudiantes no tienen un gusto por la lectura, si no leen, y por lo tanto, si no tienen procesos de comprensión escrita más sólidos, no podrán cumplir con las metas que la escuela pretende alcanzar ni acceder a espacios académicos de educación superior. Pero esto no puede ser analizado aisladamente, ya que como se ha venido recalcando, los problemas que a nivel familiar, social y educativo están viviendo los jóvenes y los niños/as actualmente, son tan complejos que afectan enormemente sus procesos de crecimiento y educación, y es ahí donde el trabajo colaborativo entre escuela, familias y estudiante se hace tan urgente.

³⁶

Ver anexo 7 en formato digital: p.114

Con respecto a la evaluación de los educandos durante la implementación de la secuencia didáctica, ésta se hizo procurando una valoración continua del proceso, teniendo en cuenta los ejercicios o tareas propuestas, y guiando su valoración según los criterios que la institución propone a nivel cognitivo, valorativo, praxiológico, y autoevaluación de acuerdo con la escala valorativa del nivel de desempeño en bajo, básico, alto o superior.

Debido a que no fue posible desarrollar el proyecto propuesto para finalizar la unidad didáctica por factores de tiempo, se hizo una prueba indirecta de comprensión escrita³⁷ con base en un cómic, “Calvin and Hobbes” cuyo autor es Bill Watterson. De acuerdo con los resultados de ésta evaluación final³⁸, se pudo establecer que en general los estudiantes identificaron bien los personajes principales de la historia narrada en el cómic, relaciones espaciales y la información específica solicitada. Mientras otros estudiantes persistían en problemas para reconocer los personajes presentes en la historia debido a una confusión con el título del cómic.

A través de la última pregunta, los estudiantes debían relatar la historia del cómic en español, y con este ejercicio se observó que pese a haber identificado información específica del texto, hubo estudiantes que mantenían dudas con respecto a quienes realizaban algunas acciones, pese a haber identificado la secuencia narrativa principal. También se observa que los relatos de algunos estudiantes precisaban más del contexto dado por el cómic para ser entendidos, en comparación con otros. De acuerdo con Basil Bernstein (1983) esto puede ser analizado a la luz de lo que él llama *códigos restringidos* y *códigos elaborados* en el lenguaje. De acuerdo con Bernstein (1983), los primeros se encuentran en textos que están más sujetos al contexto para ser comprendidos, mientras los segundos prescinden más de él. A continuación, se

³⁷ Ver anexo 6 en formato digital: Materiales elaborados para las clases/10 Prueba final de lectura.

³⁸ Ver anexo 8 en formato digital.

presentan tres textos elaborados por tres estudiantes diferentes (un hombre y dos mujeres con edades entre los 12-14 años), en los que narran la historia del cómic propuesto:

1. Ella en el principio esta almirando el paisaje y esta parada en la nieve mientras que calvin esta preparando una bola de nieve para pegársela a susie Ella se levanta enojada y prepara una super bola grande y la afrastra pero no ve a calvin y otro le habla lo encuentra haciendo bolas de nieve entonces se apresura y se lo lleva corriendo y el le decía que te pasa estas loca Luego quedo cubierto en una bola grande de nieve

2.lo que yo veo en el comic es que susie ama los dias de invierno lo disfruta luego a ella le arrojan una bola de nieve, en la otra casilla pasan a calvin arrojando la bola de nieve, susie se lanza para que la bola de nieve no le pega, ella se enfurece mucho, ella luego esta haciendo una bola de nieve mucho mas grande de la que le lanzaron ella se pregunta en donde estara y el esta muy lejos del lugar donde esta ella, el se hace una pregunta, luego susie lo alza y lo arroja en la bola de nieve que ella havia hecho.

3. Todo estaba tranquilo cuando Susie que encantan los días de invierno que por son tranquilos. Entonces llega el momento en que alguien esta lanzando bolas de nieve pero ella no se imagina quien puede ser que lo esta haciendo. Entonces le cae una pequeña bola de nieve en la cabeza entonces ella se cuenta quien el de la broma esa persona era Calvin y le dice ha ha! te pegué Susie! entonces ella se para muy enojada y hace una bola de nieve grande y Calvin le grita ¡No vas poder lanzar esa bola tan grande ella llega donde esta el lo alza y lo lleva donde esta la gran bola de nieve y lo humde hay!

Además de las deficiencias a nivel sintáctico y gramático en la L1, más evidentes en el primer texto que en los demás, en las tres piezas textuales se muestran las diferentes lecturas de las acciones planteadas en cada viñeta. Por ejemplo, en el segundo texto, la estudiante sugiere que Susie, una de los personajes de la historia, se tira para evadir la bola de nieve, cuando en realidad ella se cae al recibirla sobre su cabeza. Otro estudiante sugiere la presencia de un tercer personaje, pero sólo participaban dos en la historia. Este tipo de falencias alrededor de la interpretación del texto con base en las imágenes, sugiere una falta de atención y concentración por parte de los estudiantes, ya que se les pedía narrar lo que observaran en el cómic.

Con respecto a la elaboración del lenguaje, el segundo texto es más claro y más independiente del contexto en relación con el primero. Pero el tercero es más preciso e independiente del contexto con relación a los demás, pese a tener algunos problemas sintácticos. Si bien esto podría ser sujeto a un mayor análisis, sólo se presentan para ilustrar la forma como los estudiantes interpretaron las imágenes, y no para ahondar en sus procesos de escritura en la L1. Sin embargo, en términos generales, el bajo dominio del código escrito en la lengua materna, refleja una baja elaboración y organización del lenguaje en su idioma.

Con base en estos resultados, se pueden identificar más dificultades en la lengua materna a nivel escrito, y por lo tanto podían tener una gran incidencia en los procesos de aprehensión de la lengua extranjera. De acuerdo con Aebbersol & Field (1997) los procesos de lectura en lengua extranjera se ven afectados por el desarrollo cognitivo que tengan cada persona, la proficiencia en la lengua materna, conocimientos metacognitivos en la L1, proficiencia en la lengua extranjera, diferencia del código escrito entre la L1 de la L2, entre otros. Así como también intervienen factores relativos al entorno o espacio de lectura, los propósitos, la motivación, etc.

Con respecto al uso de algunos recursos y materiales, hizo falta incluir videos o materiales audiovisuales. Si bien se tenía contemplado su uso, no fue posible ya que el videobeam que hacía parte de la Sala de Bilingüismo se había dañado durante una jornada cultural, y difícilmente el de la sala de audiovisuales estaba disponible. A falta de este tipo de recursos, se diseñaron materiales como el crucigrama en un pliego de papel con las palabras estudiadas, flashcards grandes estilo collage para trabajar adjetivos e introducir la lectura de imágenes, junto con carteleras explicando los rasgos del cómic³⁹. Sin embargo, para los estudiantes los medios audiovisuales son más llamativos que este tipo de materiales, y parece que algo similar sucede con el texto impreso. El distanciamiento del texto impreso, puede ser producido por los bajos hábitos de lectura que a su vez están acompañados del poco conocimiento alrededor de los diversos géneros literarios. Pero actualmente se ha agravado por un periodo donde los dispositivos audiovisuales capturan más la atención de generaciones más jóvenes desplazando el contacto con lo impreso, entre otros posibles factores.

A través de diversos géneros literarios se buscaba la calidad literaria y la variedad como criterios ante la diversidad de gustos, Machado (2001). La propuesta trazada en la secuencia didáctica buscaba generar un goce estético a través de la lectura, facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera e incentivar el diálogo intercultural. No obstante, algunos de estos objetivos no se dieron según lo planeado por las condiciones del contexto al momento de implementar la secuencia didáctica.

Como producto cultural, la literatura brinda un referente importante que puede ayudar a dimensionar la diversidad cultural y humana gracias a los mundos posibles que en ellos se evocan. Igualmente, autores como Aebersold & Field (1997) sostienen que el uso de literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras proporciona a los estudiantes

³⁹ Ver Anexo 6 en formato digital: Carpetas # 5, # 8 y # 9.

experiencias que promueven la comprensión cultural, mejora la proficiencia en la lengua, acerca a los estudiantes a diferentes tipos de texto, plantea experiencias humanas y ofrece la posibilidad de la reflexión desde ambientes más placenteros. Autoras como Robledo (2004, p.3) señalan que la literatura: “Como manifestación del arte posee una función estética que intenta transformar, a través del lenguaje simbólico la mirada del lector sobre la realidad.” Además, resalta la importancia de desligarla de presuntas responsabilidades educativas que tiendan hacia la propagación de ideas moralistas o a la formación en valores, ya que como manifestación literaria y artística: “está más cerca de la vida que de la academia” (Robledo, 2004, p.3).

La literatura es un género que, sin desligarse de la realidad o la cultura, explora lo posible, lo inverosímil y lo fantástico desde los referentes socio-culturales del público a quienes está dirigido: niños, jóvenes o adultos. Sin embargo, es preciso incentivar programas de promoción de lectura en la lengua materna para fortalecer los procesos de comprensión escrita, e irlos incentivando gradualmente en la lengua extranjera.

Hasta aquí, se ha presentado el análisis de los resultados obtenidos durante la implementación de la secuencia didáctica. Resultados que fueron recogidos a través de la bitácora o diario de campo y las producciones o ejercicios de los estudiantes. Esta información se cotejó teniendo en cuenta la entrevista de los docentes titulares 1 y 2, y el análisis se hizo de acuerdo con el marco teórico propuesto, aunque éste fue ampliado con los referentes teóricos de otros autores como Freire (1971), y Bernstein (1983).

Se pudo concluir en términos generales, que una de las principales razones que dificultaba el proceso de aprendizaje tenía relación con la falta de motivación y la disciplina, las cuales afectaban la concentración de los estudiantes, disposición y participación. Así mismo, estos factores están atravesados por circunstancias

socioculturales, familiares y personales que reflejan realidades complejas y duras en la vida de los estudiantes provenientes de sectores socioeconómicos bajos. A su vez, algunos de ellos terminan reproduciendo en la escuela la violencia que perciben en su entorno social y familiar, reflejándolo en actitudes más hostiles, agresiones verbales, físicas o gestuales.

Igualmente, se observa que las deficiencias en la lengua extranjera, podían deberse a factores relacionados con el poco estudio, dificultades en la lengua materna, y la falta de permanencia en un mismo centro educativo por parte de algunos estudiantes, ya que experimentan procesos fragmentados a nivel académico.

Se estima que, para generar procesos de aprendizaje más significativos en el aprendizaje de la lengua extranjera, no basta con enseñar elementos culturales propios de la lengua en estudio, es necesario incluir los referentes socioculturales más cercanos a los estudiantes, y entrelazarlos con los que se proponen en el currículo o planeación académica. De no ser así, la brecha entre estudiante, docente y escuela cada vez será más amplia, y el aprendizaje se resumirá en la “acumulación” de conocimientos y no en el enseñar a aprender y pensar. Además, las propuestas educativas desde enfoques interculturales, deben atender al tipo de comunicación que se genera en el entorno escolar. Guiando ésta comunicación con pautas basadas en el respeto mutuo ante las múltiples diferencias culturales que caracterizan al ser humano, no solamente entendiendo estas diferencias bajo las categorías tradicionales de raza, etnia, etc., sino también teniendo en cuenta la diversidad cultural que se expresan en la edad, las diferencias económicas, el género, etc.

Desde un enfoque pedagógico intercultural se propone una interacción comunicativa basada en lógicas horizontales, es decir donde las figuras de autoridad pierden peso. De acuerdo con ello, se concluye que ha de ser necesario que la escuela

replantee en conjunto esas prácticas basadas en roles de poder, si realmente se desea plantear otras lógicas de diálogo que se fundamentan en el amor, el respeto, la responsabilidad y la conciencia del ser y estar en relación con otros. No obstante, ello precisa de un trabajo conjunto que incluye la familia, la comunidad y la escuela, e incluso las políticas institucionales. Además, es crucial ser consciente que se trataría de un proceso largo y lento que merece el esfuerzo y la dedicación de aquellos que buscan un mundo más justo y humano.

La propuesta de la interacción dialógica y la confrontación constructiva es muy pertinente en espacios caracterizados por la presencia de un público culturalmente diverso perteneciente a sectores socioeconómicos bajos o en situación de vulnerabilidad. Si bien no es fácil llevarlo a cabo, con el tiempo y la constancia se pueden observar resultados más positivos.

A través de la incidencia de la secuencia didáctica y la práctica pedagógica, se destaca el mejoramiento en el uso de estrategias de lectura por parte de algunos estudiantes que procuraron centrar su aprendizaje, y en el cambio de actitud de otros educandos con comportamientos conflictivos a través del uso del diálogo y las reflexiones hechas en clase. Los objetivos a nivel intercultural se dieron ante todo en la práctica pedagógica a través del encuentro dialógico y la confrontación constante de las representaciones y expectativas que como docente o estudiante se tenían, más aún, teniendo en cuenta que todos éramos partícipes de un proceso que no puede desligarse del ser humano, con todo lo que ello representa.

Finalmente, a continuación, se presentarán las conclusiones que surgen a partir de este trabajo, junto a algunas sugerencias finales.

8. CONCLUSIONES

El presente trabajo presentó el análisis de una secuencia didáctica implementada en una institución educativa pública de la ciudad de Cali cuyo énfasis es bilingüismo e inclusión. La secuencia didáctica tuvo por objetivo desarrollar estrategias de lectura a partir de textos literarios en inglés desde un enfoque intercultural abordando el tema de ‘la amistad’. Su diseño e implementación se dio en el marco de dos asignaturas dirigidas a estudiantes de último semestre del programa académico Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle que proponen abordar la práctica docente en contexto real. Para ello se llevó a cabo una investigación cualitativa de tipo investigación acción.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos a través de la bitácora o diario de campo y de las producciones hechas por los estudiantes, se pudo concluir en términos generales que el trabajo con población en situación de vulnerabilidad o riesgo de calle, cuya diversidad cultural es amplia y compleja, requiere de aproximaciones pedagógicas y académicas adecuadas al contexto, tener una formación más sólida sobre las problemáticas existentes en este tipo de espacios para abordar la práctica educativa desde visiones más humanas, atendiendo las necesidades que plantean espacios como éstos, más aún cuando la interacción refleja niveles de violencia, indisciplina y acoso escolar, ante lo cual el diálogo puede ser una buena herramienta.

Con respecto a la enseñanza de la lengua extranjera, se encontró que es preciso estudiar cuáles son las dificultades existentes tanto en la lengua materna como en la extranjera, ya que los procesos académicos y el uso de estrategias de aprendizaje están íntimamente ligados a dimensiones cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales. Para ello puede ser necesario llevar a cabo pruebas de diagnóstico en el momento de ser

implementadas las propuestas curriculares, ya que el público escolar de instituciones educativas públicas es inestable y puede variar considerablemente durante el cambio de año lectivo.

El uso de textos literarios puede presentar dificultades cuando los estudiantes no tienen ni la motivación ni el dominio suficiente en la lengua extranjera, puesto que los procesos de lectura conllevan interacciones simultáneas e interactivas entre el texto y el lector. La dificultad encontrada con la propuesta, reposó en el encuentro con un público diferente con respecto al que inicialmente se había iniciado el proceso etnográfico de investigación, la fragmentación grupal, el poco dominio del idioma extranjero y la baja motivación de los estudiantes por acercarse a los textos escritos y para estudiar. Igualmente, se observó reticencia para abordar temas que percibían lejanos o para compartir sus experiencias cuando el grupo presenta problemas en su interior.

Por otra parte, la creciente exaltación por lo audiovisual, ha alejado a los estudiantes del texto impreso ahondando los problemas de comprensión escrita a pesar de que éste siga siendo uno de los formatos más usados en los ámbitos académicos, empezando por el tipo de pruebas o evaluaciones que los estudiantes deben hacer. A causa de esto, podría ser conveniente llevar a cabo espacios de sensibilización para abordar textos impresos, junto con programas de promoción de lectura. También se observó que el uso de contenidos cercanos a los referentes socioculturales de los estudiantes logró mejores resultados, posibilitando procesos significativos de aprendizaje más eficaces.

El desarrollo de la competencia intercultural debe ir más allá de la presentación y aprehensión de contenidos culturales de otros grupos sociales, ya que ésta también debe sustentarse en la mejora de actitudes que traspasen las barreras de lo considerado cultural o socialmente diferente en la misma interacción social. Así, se debe propender

tanto por la competencia intercultural lingüística como por la competencia intercultural que se concibe en la interacción misma.

Durante el proceso de práctica docente se concluyó que para llegar a mejores resultados se precisa de relaciones basadas en tratos horizontales, es decir desligadas de los rangos jerárquicos, cuyos resultados se forjarán con tiempo y constancia. La resolución de conflictos, es más certera si es mediada por reflexiones afectivas y críticas, que ayuden a leer y entender la realidad y la consecuencia de los actos. El diálogo horizontal no significa deslegitimar la ‘autoridad’ y la responsabilidad que cada estudiante y docente adquiere al ser partícipe de un proceso educativo en conjunto. La salvedad se hace importante porque en los espacios educativos aún se encuentran fuertes imaginarios alrededor de las relaciones de poder entre los estudiantes y los profesores que se relacionan con la figura de autoridad. Si se proponen acercamientos más positivos y dialógicos, se requiere de intervenciones en las que la actitud del docente equilibre la autoridad y la afectividad. Sin duda, es uno de los mayores retos a nivel pedagógico desde enfoques interculturales, ya que ella en sí, propone la construcción conjunta de conocimiento y comunicaciones basadas en un modelo de interacción social que se sustenta en el respeto para hacer frente a las nuevas dinámicas a nivel social y multicultural que estamos viviendo.

Como investigadora, los aprendizajes llevaron a dimensionar aún más la realidad educativa de nuestro país. Se resalta la importancia de la investigación en el campo pedagógico que parta de las necesidades de los estudiantes, más que de los intereses impartidos desde las políticas públicas en educación. Ello reclama la legitimación del papel intelectual del docente en la transformación de la sociedad para avanzar en un análisis más profundo sobre los problemas subyacentes en la educación de nuestro país. Con ello se podría afirmar el valor del trabajo docente y generar referentes teóricos más

cercanos a nuestro contexto educativo en relación con la esfera cultural, política, social y económica. No obstante, también se observa que algunos de los problemas con los que muchos profesores se encuentran tienen que ver con la carga académica que manejan en las instituciones, la falta de apoyo institucional y el poco valor que se le da la profesión docente.

Para futuras investigaciones, que busquen el desarrollo de estrategias de lectura en contextos similares, se concibe pertinente el desarrollo de estrategias de aprendizaje que fomenten el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los estudiantes. Por ejemplo, se puede hacer un mayor uso de imágenes para que los estudiantes elaboren relaciones de significado a partir de otros códigos susceptibles de ser leídos, o hacer uso de diferentes textos escritos para que los estudiantes establezcan comparaciones. El uso de actividades lúdicas que ayuden a generar un mejor input en la lengua extranjera también es importante, así como la disposición espacial que permita un mejor contacto visual entre todos en caso de presentarse índices altos de indisciplina e irrespeto. Gradualmente se puede ir proponiendo el uso de literatura como un recurso y no como un objeto de estudio, ya que su razón de ser está más cercana al goce estético.

Finalmente, se sugiere la importancia de realizar investigaciones interdisciplinarias y conjuntas para ofrecer un análisis más profundo y sistemático de las realidades que afrontan los diferentes contextos educativos con características similares al observado. Además, se debe procurar el trabajo conjunto entre la escuela, la familia y la comunidad para desarrollar un trabajo más pertinente y holístico, tanto a nivel académico como formativo. Se entiende que toda acción pedagógica debe mantenerse en una constante reflexión sobre la praxis, sustentada teóricamente. El proceso es largo y arduo, pero es un desafío al que se debe atender si realmente somos conscientes de las dinámicas sociales, económicas y culturales en las que estamos inmersos.

LISTA DE ANEXOS

Los anexos de este trabajo se presentarán en formato digital junto con la entrega del trabajo de grado. En el formato electrónico se podrán encontrar, nueve carpetas correspondientes a:

Anexo # 1 Observaciones de Clase

Anexo # 2 Sondeo Informal a Estudiantes

Anexo # 3 Encuesta Semiestructural a Estudiantes

Anexo # 4 Secuencia Didáctica

Anexo # 5 Planes de Clase.

Anexo # 6 Materiales Elaborados para las Clases.

Anexo # 7 Bitácora

Anexo # 8 Tres Pruebas Finales de Comprensión de Lectura.

Anexo # 9 Entrevista a Profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T; Gil, J., Jiménez, R. & Sacristán, A. (1999). Diversidad Cultural e Igualdad Escolar: Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. Diversidad Cultural y Educación. Ministerio de Educación y Cultura. Nº 141. Colección: Investigación. Madrid. P. 22-25 Recuperado de: http://www.uned.es/grupointer/diversidad_igualdad_cide.pdf Consultado en mayo 2014.
- Aguado, T. (2003). Pedagogía Intercultural. España. McGRAW-HILL.
- Aebersold, J. & Field, M. (1997). From Reader to Reading Teacher, Issues and strategies for second language classrooms. 1 What is reading? 2 Factors that influence reading in an L2/FL 8 Using Literature. United States of America. Cambridge Language Education. Series Editor Jack C. Richards. Cambridge University.
- Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 9. Recuperado de: http://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/articulo_530b646902516.pdf
- Bastidas, J. (1993). Opciones metodológicas para la enseñanza de idiomas. Pasto, Nariño, Colombia. JABA Ediciones.
- Bernstein, B. (1983). Lenguaje y Sociedad. La educación no puede suplir las fallas de la sociedad. Cali, Colombia. Centro de Traducciones de la Universidad del Valle.
- Blanco, L. (2007). Leer con placer en la primera infancia. Capítulo I, Los secretos que guardan los libros de literatura. Noveduc Libros.

Brown, H. (2001). Teaching by Principles, an Interactive Approach to Language Pedagogy. Chapter 2: A “Methodical” History of Language Teaching. Longman. Second Edition.

Cárdenas, M. (2006). Orientaciones metodológicas para la investigación acción en el aula. Lenguaje. Revista de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. N° 34. Cali, Colombia. Recuperado de: <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=34>

Ceballos, V., Mosquera, A., Heredia, V., Moreno, G., Guapacha, M., Zuluaga, D. & Perlaza, N. (2011). Documento Plan de Área Idioma Extranjero. Institución Educativa --. Santiago de Cali.

Colomer, T. (2005). Capítulo I Las Funciones de la Literatura Infantil y el Contexto Actual. En Villalba, M. Lectura y Literatura Infantil y Juvenil, Claves. (pp.25-47). Ediciones ALJIBE.

Comenius-Multilateral Projects. (2009). A Comparative Analysis of Folk Tales: A Multicultural Perspective. Gazi University. Ankara, Turkey.

Constitución Política de Colombia. (1991). Artículos 7, 8, y 10. Recuperado de: <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf>

Erler, L. & Finkbeiner, C. (2007). A review of reading strategies: focus on the impact of first language. En Cohen, A & Macaro E. (ed.). (pp. 187-206). Language Learner Strategies. Oxford University Press.

Freire, P. (1971). Conciencia Crítica y Liberación, Pedagogía del Oprimido. Bogotá-Colombia. Ediciones Camilo.

Germain, C. (1993). Evolution de l’enseignement des langues: 5000 ans d’histoire. CLE International. Paris, France.

Grabe, W. (2008). Reading in a Second Language: Moving from theory to practice. Chapter 2: The transition from Theory to Practice in Teaching Reading. Cambridge, Applied Linguistics.

Institución Educativa --. (2012). Cuaderno Orientador del Docente. Santiago de Cali.

Jiménez, C. & Malgesini, G. (1997). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Edición La cueva del oso. Madrid. Recuperado de: http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Exposici%C3%B3n_2_Sesi%C3%B3n_1.pdf?revision_id=34450&package_id=34415

Krammer, V. (2010). La comprensión de textos literarios en alemán: Una propuesta pedagógica para estudiantes de filología del idioma alemán de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá'. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

Lomas, C., Osoro, A. & Tusón, A. (1993). Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. La enseñanza de la Lengua. Ediciones Paidós.

Machado, A. (2004). Cómo seleccionar libros para niños. En Barataria, Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil. Volúmen I, No. 2. Grupo Editorial norma.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (2002). España. Consultado en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Meurer, J. (2002). Genre as diversity, and Rhetorical mode as unity in language use. Ilha do Desterro Florianópolis N° 43.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Formar en Lenguas Extranjeras: inglés ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares Básicos de

competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Serie Guías N° 22. Colombia. Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

Nunan, D. (1999). Second Language Teaching & Learning. Chapter 1: The conceptual Basis of Second Language Teaching. (pp. 24-25). Heinle & Heinle Publishers.

Oxford, R. (2001). Language learning strategies. En Carter, R. & Nunan, D. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages. United Kingdom. Cambridge University Press.

Rengifo, D. (2010). Éveil aux Langues et au Langage en Contexte Monolingue. Monografía de Grado. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Richards, J. (2006). Communicative Language Teaching Today. Chapter 1 What is Communicative Language Teaching? United States of America. Cambridge University Press.

Richards, J. & Rodgers, T. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. 1 A brief history of language teaching. Second Edition. Cambridge, University Press.

Robledo, B. (2004). La literatura infantil o la cultura de la niñez. En Barataria, Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil. Volúmen I, No. 2. Grupo Editorial norma.

Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Investigación: Fundamentos y tradiciones. Capítulo 7 Tradiciones en la Investigación cualitativa. Barcelona. McGRAW-HILL.

UNESCO. (2002). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.
Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

UNESCO. (2010). Informe Mundial UNESCO, Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Ediciones UNESCO. Recuperado de: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/WRC09_es.pdf,

UNAM. (2010). Textos Narrativos. Enciclopedia de conocimientos fundamentales. Volumen 1. Español/Literatura. México. Recuperado de: http://fcps.uaq.mx/descargas/prope2014/lectura_redaccion/5/narrativos.pdf

Willis, J. Task Based Learning. (1998) Recuperado de: http://www.ihmadridtraining.com/allaboutdelta/etparticles/Willis_tbl.pdf

Valiente, T. (1993). Didáctica de la Ciencia de la Vida en la Educación/Primaria intercultural bilingüe. Serie pedagogía y didáctica II. Quito-Ecuador. EBI (MEC-GTZ) 6 Abya Yala.

Vélez, M. (2000). La interculturalidad desde la enseñanza de lenguas extranjeras: una propuesta pedagógica para el nivel preescolar. Monografía de Grado. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Zuluaga, D., Mosquera, A., Barbosa, Y., Moreno, G., Heredia, V., & Guapacha, M. (2011). Proyecto de Bilingüismo. Institución Educativa --. Santiago de Cali.