ANÁLISIS Y REFLEXIONES DE UN GRUPO DE PRACTICANTES ACERCA DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE COMUNICATIVO Y SUS POSIBLES LIMITANTES EN EL CONTEXTO DEL COLEGIO CAMILO TORRES

JOTA STIVEN BAUTISTA GIL
JULIANA CONTRERAS GIRALDO
OLMEDO FONSECA SOSA
JAVIER ALEXIS JUNCA VARGAS
RUTH MILENA MORENO MURILLO
WILLIAM FERNANDO PÉREZ SOTELO
ASTRID MARIA SALTAREN BARBOSA
FABIAN GILDARDO SANTIAGO MORENO

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS
BOGOTÁ, NOVIEMBRE
2007

ANÁLISIS Y REFLEXIONES DE UN GRUPO DE PRACTICANTES ACERCA DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE COMUNICATIVO Y SUS POSIBLES LIMITANTES EN EL CONTEXTO DEL COLEGIO CAMILO TORRES

JOTA STEVEN BAUTISTA GIL Cód: 26021318
JULIANA CONTRERAS GIRALDO Cód: 26021311
OLMEDO FONSECA SOSA Cód: 26021205
JAVIER ALEXIS JUNCA VARGAS Cód: 26021259
RUTH MILENA MORENO MURILLO Cód: 26011308
WILLIAM FERNANDO PÉREZ SOTELO Cód: 26021274
ASTRID MARIA SALTAREN BARBOSA Cód: 26011283
FABIAN GILDARDO SANTIAGO MORENO Cód: 26021301

TRABAJO DE GRADO

ASESOR: MÓNICA JIMÉNEZ

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS
BOGOTÁ, NOVIEMBRE
2007

Nota de aceptación

_____

_____

_____

_____

_____
Profesora Mónica Jiménez
Director de Tesis

_____
Jurado

_____
Jurado

Bogotá, noviembre de 2007.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 1

JUSTIFICACIÓN 4

1. OBJETIVOS 5

1.1 OBJETIVO GENERAL: 5

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 5

2. CAPÍTULO I: ¿QUÉ ES LA SISTEMATIZACIÓN? 6

2.1 ¿DE DONDE SURGE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS? 10

2.2 LOS PROPÓSITOS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN. 11

2.2.1 Comprensión y mejoramiento de las prácticas 12

2.2.2 Compartir las experiencias de enseñanza 12

2.2.3 Contrastar el conocimiento teórico con la realidad 12

2.3 METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION 13

2.3.1 Momentos transversales 13

2.3.2 Momentos cronológicos 13

3. CAPITULO II PEDAGOGÍA CRÍTICA 15

3.1 MODELO PEDAGÓGICO LASALLISTA 18

3.2 PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA Y DE PROYECCIÓN SOCIAL 22

3.3 PRACTICA DOCENTE 25

4. CAPÍTULO III: ENFOQUE COMUNICATIVO 30

4.1 PRINCIPIOS Y LIMITACIONES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO ... 31

4.2 TEORÍA Y PRÁCTICA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO 33

4.3 ¿GRAMÁTICA O SIGNIFICADO? 34

4.4 LOS PROGRAMAS FUNCIONALES 37
4.5 LIMITACIONES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO 38
4.6 ROL DEL DOCENTE 40
4.7 EVALUACIÓN 41

5. CAPÍTULO IV: CATEGORÍAS DE ANÁLISIS 43

5.1 CONTEXTO 43
5.2 ENFOQUE COMUNICATIVO 52
5.2.1 Descripción de la aplicación 53
5.2.2 Conocimientos previos 58
5.2.3 Limitaciones para la intervención docente-estudiante haciendo uso del idioma inglés en el aula 65
5.2.4 Limitaciones para el trabajo en grupo 71
5.3 AJUSTES AL PROCESO INVESTIGATIVO 75
5.3.1 Enseñanza de vocabulario por medio de campos semánticos 76
5.3.2 Uso de la lengua materna al interior de la clase de inglés 80
5.3.4 Trabajo individual 83

CONCLUSIONES 86

BIBLIOGRAFÍA 90

SÍNTESIS

Por medio de este trabajo se expone la manera como un grupo de profesores practicantes realizaron la práctica pedagógica en el Colegio Camilo Torres, tomando como método de investigación la sistematización de experiencias y como fundamento teórico el enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. El objetivo de esta investigación es mostrar cómo los principios teóricos de este enfoque se ven afectados en su aplicación debido a las características particulares del contexto.

Con base en el análisis de la información recolectada durante el desarrollo de de la práctica pedagógica, los investigadores reflexionaron y reevaluaron los resultados obtenidos a lo largo de la aplicación del enfoque comunicativo, con el fin de plantear estrategias adecuadas para dar solución a las necesidades encontradas.

Estas estrategias se llevaron a cabo para que los estudiantes afianzaran los conocimientos básicos y se motivaran por el aprendizaje del idioma. Gracias a los ajustes hechos por los investigadores se lograron desarrollar actividades que fueron significativas, tanto para los estudiantes en su proceso de aprendizaje como para el profesor practicante y su papel en el aula.

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestro más sincero reconocimiento y agradecimiento a todas aquellas personas que nos acompañaron en este proceso: a la comunidad educativa del Colegio Camilo Torres, por habernos permitido compartir nuestros conocimientos, a los maestros de la Universidad de la Salle por guiarnos efectivamente para alcanzar las metas y a nuestros familiares por todo el cariño, apoyo y comprensión que nos brindaron y que se constituyó en la fuerza necesaria para superar todas las dificultades y hacer de este sueño una realidad.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación pretende sistematizar la experiencia de la práctica pedagógica de un grupo de profesores practicantes llevada a cabo en el Colegio Camilo Torres- Jornada Nocturna. El objetivo central que se plantea inicialmente en este proyecto es aplicar el enfoque comunicativo en todos los cursos de secundaria y observar su desempeño a lo largo del proceso.

La metodología empleada para la realización del proyecto se basa en la sistematización de experiencias, cuyo objetivo es recolectar información que sirva como base de reflexión para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. El proyecto se lleva a cabo en tres momentos que son: el diagnóstico, la reflexión sobre la experiencia y los ajustes a la propuesta inicial.

Con el fin de recolectar la información necesaria para evaluar el desarrollo del enfoque comunicativo se aplican tres instrumentos: primero, la encuesta que busca identificar los intereses, expectativas, relaciones grupales de la población y la importancia que ellos dan al aprendizaje del inglés como idioma extranjero; segundo, los exámenes diagnósticos cuyo objetivo es determinar el nivel de inglés de los estudiantes y finalmente, los registros de clase de los practicantes y de los pares observadores que son la base fundamental para la reflexión constante.

Teniendo en cuenta la información recolectada surgen tres categorías de análisis que se constituyen en los ejes centrales para la interpretación de los resultados. La primera categoría es el contexto en la que se analizan las características particulares del colegio, la población, las dinámicas institucionales, asistencia de los estudiantes, recursos y situación económica de los educandos, entre otros; la segunda categoría denominada enfoque comunicativo, analiza los aspectos concernientes a la interacción profesor-alumno, los conocimientos previos de los estudiantes, el uso del idioma inglés en contextos reales y la disposición hacia el trabajo en grupo al interior de las clases; la tercera categoría titulada ajustes al proceso investigativo presenta algunos cambios hechos a la propuesta inicial, como respuesta a las dificultades encontradas a lo largo del proceso.

Los resultados que arroja esta investigación con relación a los estudiantes, tienen que ver con la importancia de flexibilizar el plan de estudios para responder a las necesidades del contexto. Estas necesidades se pretenden solventar por medio de los ajustes hechos al proyecto para que los estudiantes afiancen los conocimientos básicos del idioma inglés.

Respecto a los practicantes, es importante comprender la brecha que puede darse entre teoría y práctica, debido a que la aplicación de la teoría en ocasiones se ve limitada por las especificidades de la experiencia real que se vivencia en la práctica pedagógica. Es de vital importancia evaluar constantemente las diferentes etapas del proceso investigativo, pues hacerlo, permite obtener mejores resultados al finalizar el proyecto.

A lo largo de este trabajo se evidencia como la reflexión permanente del equipo de investigación y la retroalimentación proporcionada por los pares observadores y los asesores, enriquece y cualifica el proceso investigativo haciendo de la sistematización de experiencias una herramienta concreta capaz de generar resultados efectivos en las prácticas didácticas del aula de clase.

JUSTIFICACIÓN

La idea de este proyecto de investigación surge gracias a la necesidad de contribuir al mejoramiento del rol del profesor practicante de la Universidad de la Salle, mediante el ejercicio de una práctica pedagógica consciente, en la cual la reflexión constante se constituye en una herramienta esencial para el mejoramiento de los procesos de enseñanza del inglés como idioma extranjero y de la formación investigativa de los futuros docentes.

La importancia del presente trabajo reside en que puede servir de base para las posteriores prácticas pedagógicas en un contexto como el del Colegio Camilo Torres, pues hace un seguimiento sistemático de la implementación de una propuesta metodológica, basada en el enfoque comunicativo evaluando sus alcances y limitaciones.

Esta evaluación se lleva a cabo contrastando los planteamientos iniciales de la propuesta metodológica, guiada por el enfoque comunicativo con las particularidades encontradas en el contexto a lo largo del desarrollo de la práctica. Así mismo, permite afrontar problemáticas en las cuales los profesores practicantes se pueden ver inmersos en el diario quehacer de su profesión y finalmente, plantea posibles soluciones que se constituyen en una herramienta útil para futuros practicantes.

1. OBJETIVOS

1.1 Objetivo General:

Analizar y reflexionar acerca de la práctica pedagógica durante la aplicación de una propuesta metodológica basada en el enfoque comunicativo en el Colegio Camilo Torres – Jornada Nocturna.

1.2 Objetivos Específicos:

- Contrastar los planteamientos teórico-prácticos del enfoque comunicativo con el contexto de la práctica y sus especificidades.
- Analizar la información recolectada a través de la sistematización de experiencias para reorientar los planteamientos iniciales del proyecto de acuerdo con las necesidades del contexto.
- Dar a conocer a los próximos practicantes de la Universidad de la Salle un panorama de las prácticas generando una actitud auto-reflexiva y crítica frente al proceso del trabajo pedagógico para su desempeño como futuros docentes.

2. CAPÍTULO I: ¿QUÉ ES LA SISTEMATIZACIÓN?

La sistematización de experiencias es un modelo de investigación que ha sido útil y práctico para la investigación de la práctica docente. Es un método donde la observación y el pensamiento crítico son las habilidades más representativas. Al utilizar este método los investigadores necesitan ser receptivos y estar atentos, ya que cada detalle por simple que sea puede ser significativo para la investigación.

Es considerado como uno de los métodos más variables debido a que al sistematizar información no es importante seguir un objetivo constante; sin embargo, es más significativo analizar frecuentemente toda la información que se ha venido obteniendo durante el desarrollo de la investigación con el fin de explicar los posibles cambios que se presentan durante el proceso. Es decir, no es importante definir un objetivo en particular al comienzo, pero sí es de mucha importancia la observación y el monitoreo durante todo el proceso.

La sistematización es un proceso que fluye libremente, el trabajo de los investigadores es sistematizar, analizar y concluir lo que está ocurriendo. Aunque no hay objetivos firmes, cualquier investigación sistemática tolera ser modificada las veces que sea necesaria, dependiendo de los resultados que se obtengan en el proceso y de los propósitos de los investigadores. Cada experiencia vivida al realizar la investigación puede cambiar el curso de la misma, pero esto no significa

que no se tenga que seguir un orden secuencial; en efecto, los investigadores necesitan ser guiados por algunos fundamentos específicos (todos ellos dependiendo de lo que se está buscando con la investigación). Cuando los investigadores escogen la sistematización, la intención no es modificar el contexto del todo, ellos lo están estudiando y por eso van a estar en la capacidad de encontrar conclusiones para mejorar los procesos de enseñanza.

La sistematización está basada en observaciones prácticas y críticas que permiten crear y recrear diferentes formas de análisis y reestructurar todos los incidentes ya sean positivos o negativos que rodean la investigación. De hecho, estos incidentes que normalmente surgen representan una oportunidad para aprender y adquirir el conocimiento valioso que pueda mejorar el desempeño de los investigadores.

Algunos autores han definido la sistematización desde diferentes puntos de vista, cada uno de ellos dependiendo del propósito que tenga su área de investigación. Por ejemplo, Martinic dice que la sistematización es una reconstrucción de la experiencia práctica por medio de narraciones:

> *"Con este concepto se alude a un proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica las dimensiones que puedan explicar el curso que asumió el trabajo realizado."* (Martinic 1984)

De acuerdo con lo anterior, se puede deducir que la sistematización es un proceso de narración en el cual los investigadores recolectan de forma organizada cada hecho observable que encuentran durante su investigación, así como los resultados que se obtienen constantemente durante ésta y finalmente, realizan las

conclusiones del proyecto. Hay muchas maneras de sistematizar, pero todas ellas dependen de la creatividad y las intenciones del investigador.

Adicionalmente, la narración es importante para la sistematización de experiencias, ya que es la forma en que toda la información es recolectada y no se constituye en la acumulación de documentos para mostrar únicamente los sentimientos de los investigadores o los problemas que pudieron encontrar durante la investigación. La narración demanda la habilidad de reunir la información categorizando, clasificando y organizando los hechos recolectados.

La sistematización no solamente proporciona descripciones; también puede suministrar algunas modificaciones o ajustes a cualquier área analizada. Con el fin de entender esto, a continuación se presenta un ejemplo: si hay algún interés en explorar la manera que tienen las personas para escoger un tipo de carrera, los investigadores deberán analizar por ejemplo, el comportamiento de los estudiantes al ser entrevistados para ingresar a una institución, averiguando lo que ellos están buscando, los beneficios que desean obtener, sus expectativas frente al salario que consideran van a obtener al finalizar sus estudios. Al recolectar esta información, los investigadores no pueden forzar a los futuros estudiantes a seguir una carrera específica si no tienen las aptitudes necesarias, deberán analizar cada uno de los detalles observables, ya que puede ser perjudicial para su propósito.

> *"Entendemos la sistematización como un proceso permanente acumulativo, de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social, como un primer nivel de teorización*

> *sobre la práctica. En este sentido, la sistematización representa una articulación entre teoría y práctica (…) y sirve a objetos de los dos campos. Por un lado, apunta a mejorar la práctica, la intervención desde lo que ella misma nos enseña (…); de otra parte (…), aspira a enriquecer, confortar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar nuestra realidad." (Barnechea et al.1994.)*

Se puede decir que la sistematización rompe con todas las reglas meticulosas que haya tenido cualquier proceso tradicional. Es más flexible y permite a los investigadores adaptar su proyecto a la realidad que están enfrentando con la posibilidad de direccionar su proceso y cambiarlo cuando sea necesario. Lo anterior, ya que el objetivo principal de la sistematización no es demostrar o revelar ninguna teoría o hipótesis establecida al principio de la investigación, sino, tratar de observar, estudiar y luego crear posibles teorías para modificar el desempeño de los investigadores.

Este método hace más énfasis en los sujetos (los investigadores) más que en el objeto (lo que está siendo estudiado); y por esto es útil al tratar de mejorar la manera en que las personas afrontan la realidad y los problemas que los rodean. No modifica el contexto estudiado, probablemente no por el momento, pero sí modifica la forma en cómo las personas manejan los actos en un área específica, y de alguna manera va a alterar el objeto estudiado.

2.1 ¿DE DONDE SURGE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS?

La sistematización de experiencias es un método de investigación interactivo que comenzó con algunos agentes comprometidos con la educación popular. Este método surge a finales de los 70s y a comienzos de los 80s en un contexto de crisis socio-económica en la mayoría de los países suramericanos. Durante este periodo la educación popular y sus propuestas se propagaron exitosamente por todo el territorio Latinoamericano.

> *"(...) época de las de liberación en Nicaragua y Salvador, de los paros cívicos, campesino y mineros en Colombia y Bolivia. Eran y aun son los tiempos en los que se pone de manifiesto la incapacidad de los sectores dominantes y de las estructuras sociales existentes de asimilar, dentro de ellas, otras posibilidades distintas a las de la miseria generalizada, la desaparición forzada, la muerte, la represión y el miedo" (Ghiso 1992).*

Fue en estos países donde la sistematización fue una herramienta útil pues había un alto nivel de analfabetismo debido a la falta de oportunidades para acceder a la educación. Por un lado, la sociedad latinoamericana estaba preocupada por suplir las necesidades básicas (comida, alojamiento y salud, entre otros) en vez de promover el ingreso de la población a instituciones educativas. Esta situación problemática fue el motor para las personas involucradas en superar y dar sugerencias para resolver estos hechos a través de metodologías participativas como la sistematización de experiencias. Este método de investigación comenzó a

teorizar e implementar iniciativas para ser aplicadas en los programas de educación popular, con el propósito de crear estrategias para resolver ciertos problemas sociales a través de la educación. Desde este punto de vista, la educación fue vista como la principal forma de triunfar sobre la deserción educativa causada por los problemas mencionados anteriormente.

2.2 LOS PROPÓSITOS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN.

La sistematización se entiende como el proceso de interpretar críticamente una o varias experiencias. Su propósito es reconstruir y descubrir el desarrollo del proceso y de los diferentes elementos que lo han influenciado. Entre los diferentes propósitos de la sistematización, es importante mencionar los objetivos que se quieren alcanzar:

A. Tener un entendimiento profundo de las experiencias a través del análisis constante para mejorar las prácticas educativas.
B. Compartir experiencias de enseñanza con las personas que estén realizando investigación, basada en la sistematización de experiencias.
C. Enriquecer, contrastar y modificar el conocimiento teórico para transformar la realidad.

Los objetivos anteriormente presentados se desarrollarán y se explicarán a continuación:

2.2.1 Comprensión y mejoramiento de las prácticas

La sistematización ayuda a los investigadores a entender la forma en que las experiencias se desarrollan. Al sistematizar cualquier experiencia, los investigadores deben identificar los momentos más significativos y así mejorar el proceso en sus prácticas.

2.2.2 Compartir las experiencias de enseñanza

Toda práctica social tiene propósitos, metas, desarrollos y resultados. Es necesario que los investigadores hagan públicos los resultados de las experiencias, ya que de esta manera están contribuyendo a otros proyectos similares. En este proceso, la reflexión es de gran importancia porque gracias a ésta, los profesores serán capaces de contrastar el conocimiento teórico y el contexto real. Aprender y compartir son dos procesos inseparables en el ejercicio de la sistematización y requieren el intercambio del aprendizaje académico y sistemático. Sin embargo, no es suficiente entender y sintetizar la experiencia, también es necesario organizar el proceso de forma apropiada, de modo que sea claro para la comunidad académica que lo va a interpretar.

2.2.3 Contrastar el conocimiento teórico con la realidad

La sistematización trata de enriquecer y modificar el conocimiento teórico convirtiéndolo en una herramienta útil para entender y transformar la realidad. La sistematización recoge información para ser clasificada y analizada de manera que se produzcan ciertas conclusiones que de alguna manera puedan ser valiosas

para modificar el contexto donde se realiza la investigación.

2.3 METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

El cuadro 1.1 muestra organizadamente cada paso en la metodología de la investigación. Divide el proceso de sistematización en dos momentos: el primero, llamado Momentos transversales, señala un grupo de pasos que van a través de las diferentes etapas mencionadas en la segunda columna (momentos cronológicos). La tercera columna ofrece una explicación de las etapas mencionadas en la segunda.

2.3.1 Momentos transversales

La investigación, el entrenamiento, el monitoreo, la evaluación, el asesoramiento, la supervisión y la comunicación son los aspectos principales que son considerados como procedimientos constantes durante el proceso de la sistematización. Ellos representan la forma en que los investigadores actúan durante todo el proceso. Cada una de las etapas de la segunda columna requiere la aplicación de todos estos aspectos; por esto son llamados: momentos transversales.

2.3.2 Momentos cronológicos

En esta etapa se describen momentos específicos para poder completar todo el

proceso de investigación. Como primera medida, los investigadores deben enumerar y describir las experiencias para recolectar la información relevante. En segundo lugar, aparece una etapa donde los investigadores deben reflexionar críticamente sobre la información y la experiencia obtenida. Seguido a esto y basado en la reflexión hecha con anterioridad, es necesario producir y establecer patrones de acción que funcionen exitosamente para las estrategias y por último, compartir lo que se ha ido construyendo durante la investigación.

Tabla 1. Proceso de Sistematización

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN		
Momentos Transversales	***Momentos Cronológicos***	***¿En qué consiste?***
Investigación ***Capacitación*** ***Monitoreo*** ***Evaluación*** ***Asesoramiento*** ***Supervisión*** ***Comunicación***	***DESCRIPTIVO***	Enumeración y narración de la experiencia llevadas a cabo. Focalización.
	CRÍTICO – REFLEXIVO	Reflexión crítica sobre la experiencia considerada globalmente.
	ACCIÓN	Producción de ajustes Formulación o reafirmación de líneas de acción que resultaron exitosas. Construcción de nuevos aportes teóricos - prácticos.
	DIFUSIÓN	Socialización, difusión y acumulación de conocimientos.

Tomado de: (Iovanovich M. 2003)

3. CAPITULO II PEDAGOGÍA CRÍTICA

Dentro del concepto de esta corriente pedagógica fundamentada en las características crítico-analíticas es posible decir que su base radica en el inconformismo ante el modelo pedagógico tradicional. De ahí que uno de los conceptos principalmente ligados a la pedagogía critica sea el de la pedagogía revolucionaria. Se hace necesario, como punto de partida, definir el término pedagogía tradicional y es pertinente hacerlo desde la perspectiva de uno de los más grandes exponentes de la pedagogía crítica, Paulo Freire:

> *"A careful analysis of the teacher-student relationship at any level, inside or outside the school, reveals its fundamentally narrative character. This relationship involves a narrating subject (the teacher) and patient listening objects (the students). The contents, whether values or empirical dimensions of reality, tend in the process of being narrated to become lifeless and petrified. Education is suffering of narrating sickness".* (Freire 1970).

Esta conceptualización de la pedagogía apunta a describir los planteamientos conservadores de la educación, en los cuales se concibe al educando como un simple receptor de información, el cual absorbe contenidos académicos de manera narrativa, sin cuestionarlos ni criticarlos. Por otro lado, el docente juega un papel de locutor lineal y no de interlocutor generador de situaciones de conversación constructiva.

Dentro de este panorama pedagógico de transmisión de conocimientos, nace la

pedagogía crítica como la respuesta a la preocupación por plantear alternativas de transformación capaces de generar cambios al interior de los modelos educativos para la formación del ser como agente activo, crítico y analítico en su dimensión social, personal, política y cultural. Muchos teóricos interesados por el tema tales como Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple y el ya mencionado Paulo Freire, han tomado como punto de partida el panorama problemático de las naciones en desigualdad de condiciones, como se puede observar en este pensamiento por parte de *Peter McLaren:*

> *"...Vivimos en un tiempo tan brutal, tan despiadado, que tenemos que preguntarnos continuamente si no estamos soñando. Incluso cuando reconocemos el dolor y la desesperación de tantos que viven en un estado de desequilibrios nacionales e internacionales, y aunque nos espantamos ante el grado de explotación capitalista y la degradación ambiental de nuestro mundo contemporáneo, permanecemos prisioneros de la ilusión de que vivimos en el mejor de los mundos posibles..."* (McLaren 2006)

Pensamientos como el anterior generan un cuestionamiento y análisis en busca de un objetivo de proceder que pueda generar el cambio que pretende la pedagogía critica. Es en este momento en el cual la educación aparece como una de las alternativas más representativas que formará parte fundamental de las bases de despliegue hacia la construcción de seres crítico-analíticos de su entorno. Para los distintos pensadores del movimiento crítico pedagógico, la institución educativa representa el canal por el cual se puede instruir a los educandos en las facultades críticas que se buscan. Por lo tanto, es evidente que el educador juega un papel importante en el desarrollo del pensamiento crítico – analítico de su comunidad, ya que éste debe poseer en gran medida lo que pretende inculcar en sus estudiantes.

> *"Hay que insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar." (Giroux 1997)*

El docente, dentro de los planteamientos de la pedagogía crítica, está llamado a ser continuamente auto-crítico de su quehacer. Éste debe cuestionarse acerca de lo que enseña, cómo lo enseña y los objetivos que pretende obtener por medio de sus enseñanzas. Al interior de la pedagogía crítica, la importancia de los contenidos no es tan significativa como en la pedagogía tradicional.

En esta última, se pretende simplemente trasmitir contenidos, sin la mínima intención de cuestionarlos o reformarlos, lo cual se opone al concepto de la pedagogía crítica en sus principales fundamentos, ya que este modelo pedagógico busca la constante reconstrucción del conocimiento ya establecido, por medio de un continuo discernimiento y cuestionamiento que incluya la adecuada aplicabilidad del mismo en el determinado contexto en el que se analiza. Es decir que, dentro de la pedagogía crítica los contenidos se pueden distinguir no como el fin, sino como la materia de intercambio entre el docente y el educando, la cual representa la oportunidad de crear el carácter crítico – analítico a través de la constante reconstrucción del conocimiento por medio del cuestionamiento y la duda.

> *"He does not regard cognizable objects as his private property, but as the object of reflection by himself and the students. In this way, the problem-posing educator constantly re-forms his reflections in the reflection of the students. The students - no longer docile listeners – are now critical co-investigators in dialogue with the teacher". (Freire 1970).*

Por lo tanto, la pedagogía crítica es, como lo denominó Freire, una "pedagogía de la pregunta", del diálogo interactivo, del análisis continuo y cauteloso y del intercambio y la construcción a nivel docente – estudiante.

> *"Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho".* (Freire 1986)

En el presente proyecto, los investigadores encontraron en la pedagogía crítica una herramienta de análisis, la cual les permitió cuestionar su quehacer, analizar su proceder y por último, replantear sus objetivos, proceder y resultados, teniendo en cuenta el campo de investigación, sus características y alteraciones.

A continuación se relacionarán los principios de la pedagogía crítica anteriormente expuestos con los preceptos del Modelo Pedagógico Lasallista, el Manual del practicante de la Universidad de la Salle y la práctica docente como tal.

3.1 MODELO PEDAGÓGICO LASALLISTA

San Juan Bautista de La Salle fundó los Hermanos de las Escuelas Cristianas, Instituto religioso católico de carácter laico dedicado a la educación de niños y jóvenes, especialmente de los menos favorecidos. Es principalmente por esta razón que el Modelo Pedagógico Lasallista parece no tener relación con enfoques

como la Pedagogía Crítica, ya que hablar de Modelo Pedagógico Lasallista (llámese MPL), implicaría hablar de Pedagogía Católica, y por ende, de Pedagogía Tradicional. Como se ha explicado anteriormente, la Pedagogía Crítica, se manifiesta contra los principios tradicionales, lo cual pondría al MPL y a la Pedagogía Crítica en dos polos opuestos:

> *"Juegan aquí dos perspectivas que parecen irreconciliables, a saber: tradición y modernidad. Se ha indicado múltiples veces que la oposición entre la Escuela Nueva y la Escuela Tradicional se caracteriza fundamentalmente por el desarrollo de una sobredimensionada visión en cuanto a defectos y amenazas de cada uno de los modelos".* (Díaz et al. 2006).

No obstante, hay algunas características del MPL que tienen relación con los principios de la Pedagogía Crítica, esto es debido a que los Hermanos de las Escuelas Cristianas desarrollaron un modelo pedagógico con principios modernistas si bien sus objetivos principales los ligan a la iglesia católica. Como lo expresan (Díaz et al. 2006) *"Creemos que el Modelo Pedagógico Lasallista, aunque circunscrito en el ámbito de esta pedagogía confesional, no es ciertamente la representación total, plena y absoluta de sus postulados, ni de sus metodologías".* De esta forma podemos resaltar algunos aspectos del MPL que, a pesar de no estar directamente ligado con el enfoque crítico, tiene ciertos puntos de similitud con él.

Uno de los aspectos que pueden relacionar a la Pedagogía Crítica con el MPL es que este último tiene una tendencia a criticarse a sí mismo y una disposición para acomodarse al contexto en el cual se desarrolla:

> *"Casi siempre las lecturas que se han hecho en torno al Modelo*

> *Pedagógico Lasallista, o al Proyecto Educativo de De La Salle, han partido del modelo primigenio, esto es, de la tradición pedagógica del Fundador y los primeros Hermanos; esta cuestión puede ser útil en el horizonte de los estudios lasallistas, pero que al mismo tiempo le resta importancia a los procesos de inserción e interacción histórico – cultural en los escenarios donde ha arribado dicha propuesta".* (Díaz et al. 2006).

Desde este punto de vista cabe anotar que el MPL ha desarrollado un carácter universal debido a que ha sido implementado en varios países alrededor del mundo y se ha ajustado al contexto de cada uno de ellos sin alejarse de sus principios básicos.

Otro aspecto en el cual el Modelo Pedagógico Lasallista puede estar relacionado con el enfoque crítico es en cuanto a la relación maestro – estudiante. Por un lado la metodología de *La Conduite* (base del modelo), indica que la plataforma del mismo debe ser:

> *"Metódica (por cuanto el maestro ha de utilizar los métodos y procedimientos que mejor se adapten a las dificultades del infante); acomodada a los alcances de los alumnos; viva y activa; lentamente progresiva; acompañada de aplicaciones; verificada o comprobada; práctica; moral y cristiana".* (Díaz et al. 2006).

Desde este punto de vista es evidente que la forma de ver al estudiante cambia con respecto a la Pedagogía Tradicional ya que el maestro debe buscar la forma en la que el estudiante reciba mejor los contenidos no para hacerlo perfecto sino para ayudarle en su proceso de crecimiento:

> *"La relación pedagógica concebida desde el MPL parece ceñirse también a otro tipo de concepto más optimista que el concepto de "imperfección" que subyace en la primera comprensión. Encontramos aquí alusiones a una*

> *visión sobre educabilidad como búsqueda del mejoramiento de sí; como avance de un estado menor a un estado mayor que implica un proceso evolutivo".* (Díaz et al. 2006).

De la misma forma el rol del docente se ve directamente afectado por esta inclinación ya que *"no es posible que el conocimiento se transmita del maestro al discípulo… ni es posible que aprender sea un mero recibir pasivo; pues es acto vital que debe producirse por el mismo discípulo".* (Díaz et al. 2006)

La Conduite reseña también tres tipos de método que tienen características similares a la pedagogía critica: Expositivo (dogmático) donde el maestro realiza una explicación de la lección con un discurso apropiado al nivel de los estudiantes; Interrogativo (socrático o inventivo) donde el maestro realiza preguntas que ayudan al estudiante a descubrir lo que no conoce a partir de lo que conoce de forma interesante y atractiva:

> *"Destinado a desarrollar más el juicio racional que la memoria, con el fin de hacer descubrir al niño, poco a poco y con dificultad, lo que sería tal vez más fácil enseñar directamente, otorgándole mayor valor al esfuerzo personal frente a la resolución de las preguntas o problemas, que a la acumulación mecánica de los contenidos relacionados con los temas propuestos para la clase". (*Díaz, et al. 2006*)*

También está el método intuitivo donde el maestro propicia el aprendizaje a partir de la presentación de objetos sensibles, está basado en el método Inductivo de Pestalozzi ya que va de lo conocido a lo desconocido, Pestalozzi apoyaba el desenvolvimiento paulatino de las aptitudes del hombre y la enseñanza objetiva. (Díaz et al. 2006), De esta forma es posible observar que el MPL tiene en su método características que van desprendidas de la pedagogía tradicional.

Cabe anotar que el modelo no fue diseñado de esta forma directamente por el fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas ni por los Hermanos de La Salle, éste fue un proceso de varios años en el cual se adaptaron diversos modelos para perfeccionar el suyo propio sin renunciar a los principios de la Pedagogía Católica:

> *Así, puede apreciarse que el Modelo Pedagógico Lasallista logra apropiarse contundentemente de numerosos elementos y horizontes de la modernidad, desvirtuando con ello la clásica dicotomía según la cual la pedagogía católica, antimoderna por excelencia, rechaza y fustiga el progreso, el avance científico, y el desarrollo de los métodos pedagógicos modernos.* (Díaz et al. 2006)

Es así como los Hermanos de La Salle no percibieron el modelo como completo en sí mismo, sino que paulatinamente le fueron ajustando los cambios pedagógicos necesarios para hacerlo más acabado de forma crítica constructiva.

3.2 PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA Y DE PROYECCIÓN SOCIAL

La Facultad de Educación en su proceso de formación de docentes, ha implementado un Manual de Práctica Pedagógica denominado *Práctica Pedagógica Investigativa y de Proyección Social*, en el cual se da cuenta del cómo, cuándo, dónde, para qué y para quién realizan las prácticas docentes los estudiantes de los semestres octavo, noveno, décimo y undécimo.

Este manual ha sido diseñado de manera tal que reúne las características propias que debe tener el estudiante practicante y los objetivos que éste debe alcanzar, como por ejemplo, encontrar problemáticas de la cultura escolar que le sirvan para aplicar los principios de la pedagogía crítica en su propia realidad para realizar un cambio significativo en los agentes que participan de la educación y para valorar esencia de su quehacer docente.

Es por esto que a continuación se hablará de las características que tiene este manual y su relación con la teoría de la pedagogía critica, características que se encontraron al realizar la práctica pedagógica en una institución educativa distrital como lo es el Colegio Externado Nacional Camilo Torres.

Para empezar se encontró en el Manual del Practicante un apartado que habla de su misión, la cual señala que ésta debe contribuir a la solución de problemas encontrados en la práctica como por ejemplo la falta de reflexión crítica de las mediaciones pedagógicas; la instrumentalización del quehacer pedagógico; la separación de la práctica pedagógica de los intereses y necesidades de los practicantes como personas; el desconocimiento de lo imaginario, lo real y lo simbólico en los estudiantes de las Comunidades Educativas en donde se realiza la práctica, entre otros *(Vásquez 2005).*

Con respecto a esto se aprecia cómo la Universidad estimula a sus practicantes a no limitarse con alfabetizar a los estudiantes, sino que vayan más allá y lleguen a

comprender críticamente la realidad social, política y económica en la que están inmersos. Asimismo los estimula a relacionar sus intereses en la práctica pedagógica con sus necesidades personales. Adicional a esto, la Universidad resalta la importancia del respeto en la relación practicante - estudiante, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los educandos y respetando la autonomía de los mismos, entre otros.

Partiendo del concepto de práctica pedagógica según el Manual del Practicante, se pueden deducir otros aspectos en los cuales la práctica pedagógica se ve directamente relacionada con la Pedagogía Crítica:

> *Se denomina práctica pedagógica al proceso pedagógico e investigativo desarrollado por el estudiante practicante (…) en donde aplica y enriquece su quehacer y saber pedagógico a través de la ubicación de campos problémicos, implementación de dinámicas de recolección e interpretación de información y propuestas de alternativas a la solución en torno a los mismos, al tiempo que de planeación, ejecución y evaluación formativas y de reflexión permanente que ha de efectuar sobre las mismas…"* (Vásquez 2005)

De acuerdo a este apartado es posible observar que el estudiante practicante realiza una serie de actividades que le dan sentido a su quehacer tales como ubicar campos problémicos en la práctica, plantear propuestas que sean soluciones alternativas para dichos campos y reflexionar permanentemente ante todo lo vivido en el contexto educativo. Cuando se habla de ubicar campos problémicos se hace referencia a que la práctica educativa no sólo es la enseñanza o instrucción de los saberes de alguna materia de estudio (en este caso la enseñanza del inglés como idioma extranjero) sino que a su vez implica

vivir, sistematizar, discutir y analizar problemas que se van dando a medida que se realiza la práctica.

Tales problemas pueden llegar a ser la escasez de recursos económicos, falta de organización del colegio, problemas familiares de los estudiantes, etc. La ubicación de estos campos lleva a plantear propuestas y alternativas parciales, ya que no todos ellos pueden ser abordados en su totalidad dada la dimensión de los mismos. Solamente es posible plantear y aplicar diversas metodologías sumándole un valor agregado basado tanto en el trato humano a los estudiantes como en la motivación a estudiar, siendo este último un aspecto importante para su futuro como agentes de cambio y de progreso. De esta forma, el practicante realiza una reflexión permanente de su quehacer, descubriendo la raíz de toda la problemática existente en el contexto educativo donde realiza su práctica pedagógica.

3.3 PRACTICA DOCENTE

La práctica docente se presenta a partir de la posición que el maestro asume desde la praxis educativa; la cual se vale de la auto-reflexión y la auto-crítica para comprender el quehacer docente desde las condiciones reales del contexto. El docente concibe la práctica como un hecho real presente en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera, la práctica docente es la fuente que involucra al maestro en un hecho social como la educación.

Para poder llegar a definir la práctica docente, se parte de la definición de **práctica** y posteriormente de **docencia**. La práctica según el DRAE (Diccionario de la lengua española) se define etimológicamente así; (Del lat. practĭcus, y éste del gr. πρακτικός) ***Se dice de los conocimientos que enseñan el modo de hacer algo.*** Con base en esta definición se puede afirmar que la práctica está directamente relacionada con el docente, debido a que a través de la misma, se hace uso del conocimiento para enseñar y aprender.

Igualmente, el mismo diccionario ofrece otra definición que encaja adecuadamente con el quehacer docente; ***Entrenar una actividad o un conocimiento que se quiere perfeccionar.*** Esta definición da una visión congruente con la anteriormente expuesta ya que se hace alusión a la puesta en práctica de un conocimiento y la perfección de un quehacer. El docente, a través de los conocimientos adquiridos, y gracias a la práctica constante, va perfeccionando su quehacer y su saber hacer. De aquí se puede hacer alusión al proverbio popular "*la practica hace al maestro*"

Al considerar la definición y el aporte de la práctica, es de gran importancia hacer un acercamiento a lo que es la docencia y encontrar la relación directa entre estos dos términos. La docencia a grandes rasgos se puede definir como; la tarea práctica constante del docente con los conceptos teóricos adquiridos a lo largo de la formación académica y de la experiencia diaria:

> *"Entendida de este modo, la **docencia** es una tarea práctica iluminada en todo momento por la teoría y generadora de nueva teoría, que se da entre seres humanos inacabados y que persigue la humanización progresiva de quienes en ella intervienen (maestros y alumnos)"* (López 2002)

Con la panorámica previamente descrita, se evidencia cómo la práctica está directamente relacionada con la docencia, ya que la práctica es el modo de enseñar a hacer algo y la docencia es la tarea práctica iluminada por la teoría. Es así como la práctica docente pasa a ser un hecho personal, profesional y social del docente. Considerando que el docente va adquiriendo paulatinamente un conocimiento producto de la teoría y la práctica; éste adquiere una serie de responsabilidades no solamente con su profesión sino con el contexto educativo y con la sociedad. Es así como se llega a lo que es la práctica docente:

> *(…) Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia (…)* (Mercado 2002*)*

La práctica docente en primera instancia se entiende desde el aula de clase como la interacción docente-estudiante y sus particularidades con el contexto. En esta medida, el docente enfoca su praxis educativa desde la responsabilidad emergente desde su profesión como promotora y gestora de conocimientos teórico-prácticos que conducen a mejorar su rol docente y su quehacer reflejado en sus estudiantes. Por lo tanto, su desempeño se fundamenta en el uso de elementos teóricos tales como experiencias recolectadas por ciertos autores, vivencias de otros docentes y de la propia experiencia personal tendientes a mejorar su desempeño. De esta manera, el docente hace uso de estos saberes

para encontrar soluciones a problemáticas presentes en el aula de clase y circunstancias de la vida real.

Al haber dado una visión general de lo que es la práctica docente y las particularidades presentes en el contexto, es pertinente definir el rol docente. El rol del docente en la educación se concibe como el quehacer cotidiano del maestro producto de la interacción entre los agentes involucrados en el contexto educativo.

> *"El rol del docente como un motivador del aprendizaje que interviene en su construcción, como un negociador de los significados entre los estudiantes. El docente no es el único que puede aportar conocimiento; los estudiantes, sin su presencia, también pueden hacerlo".* (McVay 2002)

El rol del docente con respecto a la definición previamente dada es de motivador del aprendizaje para así contribuir a su construcción. El docente motivador es aquel que está en constante análisis y búsqueda de formas posibles que faciliten a los estudiantes la adquisición de conocimientos que los construya tanto como personas como entes sociales; su desempeño entonces es de dinamizador, promotor y gestor de visiones reflexivas y críticas que conlleven a adquirir responsabilidades y posiciones auténticas frente a las realidades latentes en el diario vivir.

Conviene, entonces, no caer en erróneas interpretaciones sino en darle el estatus pertinente al profesor en el contexto del aula de clase. Es así como según Paulo Freire el rol docente está basado en el análisis crítico, auto reflexivo y

propositivo de su desempeño tendiente a proponer soluciones problemáticas presentes en el aula de clase. De igual manera, el rol del maestro gira en torno al contexto, donde indagar constantemente para alcanzar una visión crítica tanto en sus estudiantes como en él mismo.

> *(…) "el rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad. La responsabilidad del educador, tal como la percibe esta filosofía, es por lo tanto mayor en todos los sentidos que la de aquel colega suyo cuyo deber consiste en transmitir información para que los educandos la memoricen."* (Freire 1990)

Con base en esta visión propuesta por Freire, también se evidencia que la práctica docente es la oportunidad que tiene el docente para crecer y enriquecer su labor mediante la experiencia y el contacto con los diferentes agentes que interactúan en el escenario educativo.

En resumen, la practica docente desarrollada en cualquier escenario educativo, deberá servir de análisis y reflexión para el futuro docente.

4. CAPÍTULO III: ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo es una propuesta de origen británico que se hizo popular en Europa en los años setenta (70) y posteriormente se expandió a otros continentes. El proceso de enseñanza/aprendizaje de un idioma extranjero, desde una perspectiva comunicativa, destaca el uso del lenguaje como aquel elemento básico en la comunicación que se da a través de la interacción. Cuando el individuo se apropia del lenguaje empieza a ocupar un lugar dentro de un mundo de relaciones sociales que lo caracterizan y definen, tanto a él como a la sociedad en la que interactúa. El lugar que este individuo ocupe, dentro de la sociedad, depende, en gran medida, del desarrollo de la competencia comunicativa.

A continuación se mostrarán algunas características relevantes del enfoque comunicativo. En primer lugar, su punto de partida es la comunicación, es decir se enfatiza el uso de situaciones de comunicación reales que permitan al educando participar, practicar y cualificar de manera espontánea sus habilidades comunicativas. Una segunda característica tiene que ver con que la base de la selección de los contenidos y de las actividades debe ser el estudiante quien no se puede concebir sólo como un ser académico, sino como un individuo con necesidades, motivaciones, intereses y dificultades particulares. Así mismo, este enfoque contempla que debe hacerse énfasis más en la fluidez y en el uso del

idioma, que en la corrección gramatical, brindándole así al estudiante la posibilidad de comunicar un mensaje en un contexto real, teniendo en cuenta que los errores forman parte de los procesos de aprendizaje y por tanto se deben tratar de manera didáctica y como fuente de conocimiento.

4.1 PRINCIPIOS Y LIMITACIONES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

Desde los años sesenta, los profesores y lingüistas han tenido una discusión teórica y metodológica sobre cuál es la mejor manera de enseñar inglés como lengua extranjera. En esta discusión teórica ha estado involucrado, por un lado, el enfoque estructuralista del análisis del lenguaje, que afirma que la lengua es un sistema y como tal se debe estudiar, desconociendo el valor fundamental que tienen los actos de habla particulares.

De la misma manera, el estructuralismo se inclina hacia el estudio sincrónico de la lengua en el que el objetivo es analizar el sistema en un momento particular, restándole importancia al análisis diacrónico en el que se resalta, que para analizar la lengua, es necesario recurrir a elementos históricos y a las causas de las modificaciones que han permitido su evolución. Este enfoque actualmente es visto como anticuado e inapropiado para el desarrollo del dominio del idioma ya que no considera el significado como un componente importante de la lengua.

Por otro lado, encontramos el enfoque nocional y funcional en el aprendizaje de la lengua, que es considerado como una alternativa para enfrentar las dificultades o

los malos resultados que se encuentran cuando se sigue un plan de estudios estructuralista. En un programa nocional –funcional el concepto de noción se refiere al contexto en el cual se lleva a cabo la interacción comunicativa, ya sea un restaurante, el colegio, la playa, etc.; y el concepto de función se refiere a la intención del hablante en dicho contexto, por ejemplo ordenar una comida, pedir el menú, dar propina, saludar o despedirse. Generalmente se hace uso de varias funciones comunicativas en un solo contexto.

Posteriormente, muchos colegios y departamentos de idiomas de las universidades colombianas estudiaron a fondo los beneficios ofrecidos por el enfoque comunicativo (nocional-funcional) en comparación con lo ofrecido por el enfoque estructuralista, imperante hasta el momento, y decidieron que la mejor opción era reestructurar todos los programas académicos que guiaban las prácticas en las aulas de clase. Para ello, llevaron a cabo algunos cambios, tales como: replantearon sus planes de estudios, eligieron textos adecuados para los propósitos comunicativos, prepararon a los profesores en el uso de nuevas metodologías, en el diseño de programas y en general, promovieron un cambio de concepción sobre la lengua y sobre las prácticas de enseñanza. Sin embargo, se puede decir que aunque el enfoque comunicativo, tiene una gran aceptación teórica y que la mayoría de los profesores están de acuerdo con su conveniencia, en las aulas, no se desarrolla ni se implementa totalmente, ya que ha sido difícil romper el paradigma planteado por el enfoque estructuralista.

4.2 TEORÍA Y PRÁCTICA DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

En las clases con un enfoque estructuralista se ve que el profesor sigue siendo el centro del proceso de enseñanza y también se muestra que el trabajo está basado en una secuencia gramatical, que no considera la importancia real del contexto y del significado en la construcción del conocimiento de una segunda lengua.

En gran medida, esta situación obedece al hecho de que a algunos profesores les ha resultado complicado cambiar sus concepciones ya que sus opciones metodológicas corresponden al sistema en el que ellos se fundamentaron y a sus creencias acerca de la naturaleza de la lengua y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, es un hecho, que el enfoque comunicativo ofrece más ventajas que desventajas y que toma en cuenta elementos importantes que no deberían dejarse de lado ya que el objetivo es formar estudiantes que sean usuarios competentes de la lengua. Estos elementos son: Significado, contexto, uso, competencia comunicativa, interacción y cultura. Como lo plantea Widdowson (1990) "*learning a language implies getting to know something and being able to do something with that knowledge".*

De lo anterior podemos concluir que cualquier visión de la lengua que no considere elementos contextuales representa una concepción individualista que

entiende la lengua como una entidad abstracta y aislada de la sociedad y de la cultura. Aprender una lengua debe ser una combinación de saber y hacer por lo que es necesario encontrar una metodología adecuada que fusione estos dos aspectos.

También es evidente que entre los maestros existe la firme convicción de que el enfoque comunicativo ofrece muchas bondades y muestra fortalezas tales como: el reconocimiento del estudiante como actor en el proceso de enseñanza, el uso de recursos audiovisuales que acerquen a estudiantes y profesores tanto a situaciones reales de comunicación, como al conocimiento cultural de los países que hacen uso de esta lengua, a la necesidad de comunicarse en la lengua de estudio, sin que el cometer errores formales, se convierta en un obstáculo comunicativo y pedagógico.

Es muy posible que esta disyuntiva entre teoría y práctica sea la consecuencia de la falta de un enfoque metodológico claro que permita a los profesores enfrentar en la práctica los retos presentados por el enfoque comunicativo.

4.3 ¿GRAMÁTICA O SIGNIFICADO?

En el enfoque comunicativo, el criterio de evaluación de la lengua no debería ser el componente gramatical. La lengua no debe ser estudiada aisladamente de las

intenciones comunicativas de los usuarios del idioma y del contexto en el cual ellos hacen uso de ésta Austin (1971). El hecho de enseñar estructuras gramaticales explícitamente hace que las clases sean carentes de sentido y con poco interés para los estudiantes. En clases gramaticales el profesor ya sabe las respuestas correctas y no hay discusión acerca de eso, los estudiantes no producen, no interactúan significativamente sino que repiten y no hay desarrollo de la creatividad o de la competencia comunicativa.

Como sugiere Valdman (1966), el método lingüístico de la organización de la enseñanza de la lengua en la concepción estructural sigue literalmente el orden descriptivo: contrastes fonémicos, luego asimilación de las formas a través de la repetición de ejercicios, y finalmente, la presentación de ajustes sintácticos para buscar la concordancia en las oraciones. Dentro de esta perspectiva, el aspecto semántico de la lengua es secundario, ya que tiene un énfasis en la repetición y en la manipulación mecánica e irreflexiva de las formas lingüísticas.

El hecho de que en las clases no se le de la suficiente importancia al significado y al contexto hace que muchos de nuestros estudiantes no sean hablantes competentes incluso cuando han estudiado todos los grados del bachillerato o han estudiado varios niveles del idioma en colegios y universidades. Es difícil para ellos enfrentarse a una conversación con un hablante nativo de una forma exitosa y reflejan serios problemas de comunicación en la interacción en las clases.

Como lo plantea Richards (1981), "…consequently, students are willing to

participate because the center of the teachers or classmates' feedback is not on grammatical corrections, but on the meaning conveyed in a situation and on the appropriacy of the utterances produced by the learner according to the context.

En este sentido, cuando se le da mayor importancia al significado en el salón de inglés es fundamental hacer que los estudiantes realmente usen la lengua. Poner énfasis en el significado en vez de hacerlo en la forma reduce la ansiedad y da más importancia a la producción de los estudiantes, al contenido y no a los posibles errores que ellos puedan cometer.

Además, es crucial que los profesores de idiomas consideren que la prioridad en las tareas asignadas en el ambiente académico es el intercambio de mensajes. Cuando los estudiantes se acercan a una tarea que responde a una necesidad comunicativa ellos lo hacen de manera significativa, es decir que la lengua es usada con un propósito real.

Por ejemplo, si alguien hace una pregunta es porque él quiere saber algo o porque quiere llevar el significado por medio de un acto de habla. Parafraseando a Austin (1971), se trata de hacer cosas con palabras, es decir que al prometer, amenazar, o preguntar se están realizando acciones que producirán un efecto en el interlocutor. Si alguien lee o escucha algo es también porque quiere estar en contacto con las ideas de otros y esto no tiene que ver explícitamente con los "ítems aprendidos" en un curso de idiomas como tal, sino con la intencionalidad de usar la lengua con un propósito.

4.4 LOS PROGRAMAS FUNCIONALES

El plan de estudios de la lengua extranjera debería organizarse con base en la función comunicativa y no en los principios gramaticales. En otras palabras, como Wilkins (1976) afirma: “instead of arranging a language course primarily in terms of the noun, the article, verb tenses, agreement of adjective and the like; the basic categories of meaning should constitute the essential framework of the course”

Wilkins habla de nociones de tiempo, espacio y cantidad en el diseño de programas nocionales- funcionales, y señala funciones comunicativas que los alumnos necesitan en un idioma extranjero tales como: preguntar, informar, pedir, saludar, etc.

En los niveles básicos, los profesores deben presentar textos que puedan ser entendidos por los estudiantes, pese a que estos contienen diferentes estructuras gramaticales y asignan tareas en las cuales los estudiantes tienen que entender el contenido sin traducir palabra por palabra. El nivel de dificultad incrementaría en la medida en que los estudiantes avancen en el conocimiento de la lengua. Es importante que los estudiantes sean competentes en el sentido de que sepan hacer cosas con lo aprendido, ellos tienen que aprender el uso de las reglas, ellos deben reflexionar sobre la lengua para entender las reglas pero dentro de un contexto de lo apropiado y de lo inapropiado en el uso de la lengua. En este orden de ideas, el conocimiento de una lengua es como un medio pero no como un final,

luego es la función o el significado lo que conviene.

Pero, ¿cuál podría ser una alternativa para enfrentar estas situaciones? Como afirma Xiaoju (1984), la forma correcta de evaluar las clases debería ser el tipo de tarea que se requiere que el estudiante haga. Con este criterio, el idioma es evaluado por medio del control de las tareas. Una tarea no es solamente difícil en sí, sino por la dificultad del material y su componente conceptual, cultural y lingüístico. De manera que el nivel lingüístico se tiene en cuenta, pero también es importante que los materiales sean auténticos, elemento necesario para aprender un idioma de una forma contextualizada y significativa.

4.5 LIMITACIONES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

Sin embargo, las anteriores percepciones tienen algunas limitaciones. Como se dijo anteriormente, pese a la aceptación teórica del enfoque comunicativo y del cambio en la construcción del plan de estudios y del uso de los textos que siguen una organización nocional/funcional, los profesores continúan enseñando con una perspectiva estructuralista. *"A notional/functional syllabus is not enough to ensure that an emphasis on doing is happening in the language classroom".* (Widdowson 1990)

Una propuesta comunicativa tiene que estar definitivamente fundamentada en un enfoque metodológico claro. Si las instituciones donde se enseña idiomas fallan en

su implementación, el plan de estudios funcional continuará siendo implementado, como ha venido ocurriendo en los últimos años, de la misma forma como un *syllabus* estructural.

En la mayoría de los casos, lo que ha cambiado es la organización en términos de las funciones tales como hablar sobre ocupaciones, dar y aceptar cumplidos, hablar sobre las vacaciones, disculparse, etc. Pero, los principios tradicionales aún permanecen vigentes en la metodología. El significado continúa siendo un aspecto secundario en la práctica y algunas veces los profesores se sienten frustrados por la incapacidad de encontrar una forma de hacer que el enfoque comunicativo sea real.

Otra limitación de este enfoque es que en ocasiones los profesores no consideran el conocimiento previo cuando se diseña un plan de estudios o se planea una clase. Es necesario que los profesores preparen lecciones para clarificar o complementar el conocimiento previo, determinen la adecuada cantidad de tiempo para un tema particular, que hagan ajustes necesarios a los programas, adapten el programa al nivel real de inglés de los estudiantes, planeando actividades independientes y materiales de evaluación. Reconocer los conocimientos previos con el que llegan los estudiantes hace que el aprendizaje sea más significativo, y permite introducir elementos básicos cuando es necesario, para acceder a conocimientos más complejos que demandan mayor exigencia.

4.6 ROL DEL DOCENTE

Es de gran importancia hablar del rol o roles que el profesor juega cuando se enseña un idioma teniendo en cuenta la perspectiva de un enfoque comunicativo. El rol del docente va más allá de la posición básica de transmitir determinado conocimiento. Aquí, el docente juega un papel esencial gracias a su tarea de facilitador de procesos, mediador y negociante activo en el desarrollo de las tareas y el uso de los textos dentro del salón de clase. De la misma manera, tiene en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, lo cual facilita y motiva el aprendizaje del idioma extranjero. Como lo expresan Breen y Candlin, citados por Richards (1981) en el libro *Reflective Teaching*:

> *The teacher has two main roles: the first is to facilitate the communication process between all participants in the classroom, and between these participants and the various activities and texts. The second role is to act as an independent participant within the learning-teaching group. The latter role is closely related to the objectives of the first role and arises from it. These roles imply a set of secondary roles for the teacher; first as an organizer of resources and as a resource himself, second as a guide within the classroom procedures and activities….. A third role for the teacher is that of researcher and learner, with much to contribute in terms of appropriate knowledge and abilities, actual and observed experience of the nature of learning and organizational capacities.* (Breen and Candlin 1980, citados por Richards, 1984)

Tomando en cuenta la información previamente citada, el profesor debe ser un actor conciente de todos los procesos y prácticas de enseñanza, ya que se hace necesario que él adopte una posición investigativa en la descripción de dichos procesos con el propósito de sistematizar las experiencias para posteriormente reflexionar y aprender de ellas. La sistematización de estas experiencias le

permite al maestro hacer ajustes necesarios en el proceso y tomar decisiones adecuadas para el logro de sus propósitos. Su liderazgo, creatividad, diseño de estrategias de enseñanza apropiadas son elementos fundamentales para el aprendizaje de los estudiantes.

4.7 EVALUACIÓN

Dado que la enseñanza de una lengua es un proceso, la evaluación tiene que ser tomada en cuenta permanentemente, porque juega un papel muy importante a lo largo de la práctica de enseñanza. En el enfoque comunicativo el concepto de evaluación es redefinido y es preciso que los estudiantes practiquen procesos de co-evaluación, incentivando relaciones cooperativas y cambios reales en los roles de los profesores y de los alumnos.

Es de gran importancia, continuar trabajando en los aspectos metodológicos del enfoque comunicativo en la medida en que su contexto y sus principios de interacción preparen el camino para la construcción de formas más efectivas en la enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo este propósito requiere una articulación entre los principios del enfoque comunicativo y la metodología con la que se enseña, así como modificaciones en los métodos de formación de los profesores que se encuentran en servicio y de los profesores practicantes, porque es muy posible que a ellos se les haya enseñado de una forma tradicional.

Los educadores del idioma deben reconocer el papel del conocimiento previo que los estudiantes traen y que podría ser determinante en sus futuras prácticas de enseñanza. De otra manera, se seguirá perpetuando el sistema de creencias que es la consecuencia del modo en que ellos aprendieron. Como señala Fernández (1994) "teachers do not apply the methods that others have preached to them, but the methods that they have experienced". En este sentido, para que el enfoque comunicativo tenga más eficacia en la práctica, es necesario seguir trabajando en la formación de los maestros en ejercicio y en formación para que ellos transformen sus creencias y puedan aplicar lo que se les ha profesado y dejar atrás lo que experimentaron cuando fueron educados.

5. CAPÍTULO IV: CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

De acuerdo con el análisis de los registros tomados en los Diarios de Campo pasamos a presentar la sistematización de la experiencia del trabajo de práctica que se realizó en el colegio Camilo Torres en la Jornada Nocturna. Para su presentación hemos identificado las siguientes categorías de análisis.

5.1 CONTEXTO

Las Prácticas pedagógicas se llevaron a cabo en el Colegio Camilo Torres Jornada Nocturna en un horario de 6:30 pm a 9:45 pm. Los estudiantes que asisten a esta institución son personas que oscilan entre los quince y los cincuenta años de edad, pertenecen a los estratos 1, 2, 3 y en su mayoría viven en las localidades de San Cristóbal, Ciudad Bolívar y Usme. Algunos de los estudiantes son padres y madres de familia que se dedican a trabajar en diferentes oficios como carpintería, panadería, mensajería, celaduría, servicios generales, entre otros y su motivación para estar allí es culminar sus estudios de secundaria para conseguir mejores oportunidades laborales.

En cuanto al contacto con el inglés como lengua extranjera, se puede decir que ha sido limitado debido a la falta de recursos económicos para la adquisición de material didáctico, adecuación de laboratorios de inglés, adquisición de equipos de

audio y video entre otros. En la institución las clases de inglés eran dadas en español y se evidenciaba la influencia de una enseñanza tradicional cuando los estudiantes asumían una actitud pasiva frente a las clases de inglés, el trabajo era individual, se limitaban al uso del diccionario para completar las guías proporcionadas por el profesor titular y realizaban trabajos de traducción durante las clases.

En varias ocasiones los estudiantes expresaron su inconformidad con el manejo de las clases de inglés. Ellos manifestaban que los temas eran vistos superficialmente, que la duración de las clases no era suficiente para desarrollar los temas propuestos y que la clase se limitaba al uso del tablero y desarrollo de guías y que solamente en algunas clases se llevaba material didáctico para realizar las actividades propuestas. Por otra parte, manifestaron su agrado por los contenidos de las clases, por la facilidad para resolver las guías y talleres que estaban elaborados en español.

Sin embargo, a medida que avanzaban las clases con los profesores practicantes surgió un nuevo interés por la asignatura, ya que su propuesta para desarrollar las clases era motivante para ellos. Dicha propuesta consistió en implementar el uso del inglés en el aula la mayor parte del tiempo, en utilizar material didáctico como flash cards, posters, material real (artículos de periódico, revistas e Internet, entre otros) y material de audio (canciones, diálogos) como soporte para las actividades, preparar clases teniendo en cuenta los intereses y el contexto de los estudiantes. (Ver Anexos)

Estas herramientas motivaron a los estudiantes a participar en las diferentes actividades, a interactuar con sus compañeros de clase, a aprender el idioma y a realizar las actividades con mejor disposición. Si bien es cierto que los estudiantes estaban motivados por la asignatura, durante el desarrollo de la práctica se presentaron ***continuas interrupciones*** que dificultaron el progreso del proyecto. Estas interrupciones consistían en *la continua entrada y salida del aula de algunos estudiantes durante la clase, la inasistencia continua de algunos estudiantes principalmente en las dos últimas horas de clase y la programación de diferentes actividades extracurriculares realizadas por la institución.*

Para ilustrar lo mencionado anteriormente, a continuación se citarán algunas de las observaciones de clase realizadas por los profesores practicantes a sus compañeros durante la clase.

El siguiente fragmento es tomado de la observación de clase hecha por Fernando Pérez a la clase realizada por Juliana Contreras el día 22 de Septiembre del 2006:

> *"One student (a girl) stood up and was going to get out of the classroom when Juliana called her asking where she was, the girl said that she was going to bring something and she left. After that, the teacher Cecilia Durán opened the door, she said hello to everybody and she left. She wrote the date, the word pluralism on the board, another student arrived late to class, she didn't ask for permission to the teacher, she didn't say hello, anything".*

Aquí se observan las interrupciones por parte de algunos estudiantes, saliendo y entrando del salón, mostrando así poco respeto frente al profesor y frente a la

clase.

Ahora bien, es de anotar que la profesora practicante no reaccionó adecuadamente frente a este hecho, indicándole a los estudiantes el debido respeto que hay que tener frente a la clase. Si bien es cierto que no se debe obligar a los estudiantes a estudiar ni a recibir una clase, sí es necesario que el maestro insista en la responsabilidad que deben tener los estudiantes al asistir a las clases y cumplir con los requisitos de las asignaturas. La labor del maestro no es solamente enseñar sino también ayudar a formar a través de su asignatura a los estudiantes para que ellos asuman y fortalezcan el compromiso de la responsabilidad.

El siguiente fragmento es tomado de la observación de clase hecha por Fabián Santiago a la clase realizada por Juliana Contreras el día 8 de Octubre del 2006:

> *"The class was interrupted many times by some students, one of them wanted to take a bag out, another wanted to go down stairs in order to ask for a notebook. Another student came into the classroom and said: "Sandra la necesitan aquí afuera", and Sandra went out. Another interruption was because the coordinator came into the class in order to talk to us about next Friday October 13th, that day there will not be class. The class was interrupted again because one student knocked at his chair and another one said "siga, está abierto". After that one student went out of the classroom to answer a phone call, Juliana asked: ¿Alguien puede cerrar la puerta?"*

Nuevamente se evidencian las constantes interrupciones por parte de los estudiantes durante la clase. Teniendo en cuenta que el tiempo real de la clase tenía una duración de sólo cuarenta minutos, este hecho afectó el desarrollo de

las actividades planeadas por el practicante, generó perdida de concentración de los estudiantes hacia la clase y creó un ambiente de desinterés general en el grupo.

Ya que esta situación fue repetitiva en las diferentes clases de los practicantes se puede analizar lo siguiente: primero, que los estudiantes al enfrentarse a nuevos profesores (en este caso practicantes) creyeron que tenían la libertad para tener este tipo de comportamiento, segundo, que las clases de inglés no eran tomadas con la importancia requerida como otra de las asignaturas de su currículo y tercero, que los nuevos practicantes no eran respetados de la misma forma que los profesores titulares.

Para los estudiantes del Camilo Torres cuya edad es variada y vienen de estilos de vida muy diferentes, la presencia de una persona mayor les genera un compromiso de respeto y disciplina. Al presentarse profesores más jóvenes que no conocen el contexto real de los estudiantes y con propuestas de actividades más libres dentro del salón de clase, se genera desorden y falta de compromiso hacia la clase.

Por otra parte, considerando al profesor practicante se observa una falta de manejo de la clase ante esta situación. Es importante establecer reglas de disciplina desde el primer encuentro con los estudiantes, de manera que ellos vean que los profesores practicantes merecen el mismo respeto que los profesores titulares.

La formación académica y didáctica del maestro es de gran importancia para el desarrollo de una asignatura, de esta manera se promueve en los estudiantes el interés por la asignatura. El docente debe cuidarse de no excederse en el trato estricto con los estudiantes para no generar ambientes hostiles o incómodos, y tampoco permitir la indisciplina al tratar de ser amigo, ya que los estudiantes sienten que están con una persona que no les exige, mas bien deberá ser amigable brindándoles la confianza adecuada a los estudiantes y promoviendo el interés por la asignatura.

Es importante aprovechar cada instante de la clase y no permitir que las interrupciones causen tantas problemáticas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El profesor practicante debe ponerse de acuerdo con el profesor titular en cómo deberá ser llevada esta situación y cuáles son los parámetros de disciplina que deberán enseñarle y exigírsele al estudiante, para evitar al máximo estos inconvenientes que se presentaron a lo largo de la práctica.

El siguiente fragmento es tomado de la descripción de clase hecha por Ruth Milena Moreno a su clase realizada el día 6 de Octubre del 2006:

> *"I started the class at 8:45 p.m. There were only four students and there were five observers and teacher Emilena Hernández in my class."*

La cita evidencia carencia de compromiso por parte de algunos estudiantes y la falta de motivación para asistir a la clase de inglés. El resultado es un mayor

número de observadores que de estudiantes, lo cual podría resultar frustrante para el practicante que ha preparado su clase con antelación para el número de estudiantes que le fueron asignados.

Sin embargo, la practicante Ruth Milena Moreno en esta situación tomó ventaja al estar siendo observada por sus compañeros y decidió integrarlos a la actividad junto con sus estudiantes. En esta actividad se observó mayor participación por parte de sus compañeros practicantes, y por otro lado los estudiantes se mostraron tímidos e inseguros y en consecuencia la respuesta no fue positiva hacia la actividad propuesta.

Esta inasistencia refleja el poco interés con la asignatura, así como la falta de motivación para asistir a la clase y culminar satisfactoriamente sus estudios. También se da la situación que los estudiantes se matriculan y desertan a la tercera o cuarta semana de clase y otros por motivos laborales no pueden asistir semanas enteras al colegio como se refleja en el siguiente fragmento tomado de la observación de clase hecha por Ruth Milena Moreno a la clase realizada por Astrid Saltaren:

> *"Both English Teachers Milena and Astrid arrived to the classroom at 7:20 p.m. At the moment to start the class, there were just five students in the classroom. The teacher noticed that there was a big problem with the attendance of the students to arrive to the class. The teacher said: "Do you know "Why didn't Jorge come to the class today? Another student answered: "Teacher el no ha podido venir a clases porque tiene que trabajar hasta a las 10:00 p.m." "él no ha podido asistir a clase durante toda la semana".*

El siguiente fragmento es tomado de la descripción de clase hecha por Fernando Pérez el día 10 de Octubre del 2006:

> *"…this day there was not class at the school. This day we went to La Candelaria neighbourhood to visit its surroundings with the people of the school. We got there at 6 pm in front of the main door of the Luis Angel Arango Library… We walked a lot and we listened about Bogota's stories from the past, like Spanish colonial houses. Finally we finished our visit on a place called "El Camarin del Carmen". Everyone said goodbye. It was a nice activity but exhausting*.

Como se puede apreciar este día no se pudo llevar a cabo la práctica con los estudiantes del colegio. Es importante tener en cuenta dos hechos que por esta razón afectaron el desarrollo de la práctica pedagógica; el primero fueron las programaciones extracurriculares propuestas por el colegio para la realización de estas actividades y el segundo, cómo dichas actividades interrumpieron la continuidad del proceso de enseñanza y realización de planes de clase ya preparados por los practicantes.

Es de resaltar que la realización de esta actividad (visita a la Candelaria) no fue informada con la suficiente antelación para que los practicantes la pudieran articular con su asignatura, haciendo uso de actividades complementarias como: una guía turística en inglés, un folleto o un taller para desarrollar en la próxima clase.

En algunas ocasiones, la institución programaba varios tipos de actividades como: visitas a sitios de interés, elección del personero estudiantil, conferencias y charlas

a toda la comunidad, competencias deportivas, asistencia a graduaciones de estudiantes de undécimo grado, entre otras.

El siguiente fragmento es tomado de la descripción de la clase hecha por Fernando Pérez el día 25 de Agosto del 2006:

> *"This day we were informed that day there was not class because they were going to have an activity about a promotion. That day we did not go to the school".*

Como ya se comentaba anteriormente, la programación de estas actividades se llevaba a cabo los días viernes, abarcando la totalidad de la jornada. Dicha situación afectó la continuidad de las clases, ocasionando que ciertas clases no se concluyeran satisfactoriamente quedando temas inconclusos.

En varias ocasiones los practicantes llegaban al colegio a realizar su práctica y se les informaba que no había clase por estas actividades.

En relación con el contexto es importante destacar que para la realización exitosa de un programa dependen entre otros factores, la asistencia constante a clases, el compromiso por parte de los estudiantes y de la institución, la auto-evaluación permanente para mejorar el rol como docente y la preparación de sus clases y el manejo adecuado de los grupos teniendo en cuenta el contexto en el cual se esta desarrollando el proceso. También el tiempo designado para la asignatura promueve la realización de actividades con mayor contenido y la práctica de la

clase por lo menos dos veces a la semana les permitiría a los estudiantes un mayor acercamiento con el Inglés como lengua extranjera.

De acuerdo con el contexto del Colegio Camilo Torres, es necesario conscientizar tanto a los profesores practicantes como a los titulares y a los estudiantes de la importancia que tiene la continuidad y desarrollo de clases con la menor interrupción posible ya sea por inasistencias, actividades extracurriculares o la falta de compromiso con las actividades propuestas en clase.

Este proceso debe empezar desde una concertación entre los profesores titulares y los practicantes, primero dando a conocer el contexto de la población y segundo teniendo en cuenta el tiempo asignado para las prácticas al momento de planear las actividades extracurriculares que son de gran interés y enseñanza para los estudiantes, de igual forma involucrarlas con otras asignaturas en este caso con el inglés a su vida cotidiana.

5.2 ENFOQUE COMUNICATIVO

En esta categoría de análisis se describe cómo se aplicó el enfoque comunicativo en la presente investigación, y cómo éste se vio limitado por las condiciones particulares del contexto. En primera medida, se describirá cómo se desarrolló y se implementó tal enfoque; en segunda instancia, explicaremos y analizaremos las limitantes a su aplicación.

5.2.1 DESCRIPCIÓN DE LA APLICACIÓN

Para el desarrollo del trabajo en el aula, el grupo de profesores practicantes inicialmente asumió como opción metodológica el Enfoque Comunicativo, ya que este abría la posibilidad de realizar diferentes actividades, tales como: conversaciones grupales, juegos interactivos e identificación de circunstancias reales de comunicación, entre otros. Estas actividades fueron basadas en las necesidades e intereses de los estudiantes, expresados en la encuesta aplicada al comienzo de la investigación. En esta herramienta de recolección de datos la mayoría de los estudiantes manifestaron considerar el idioma inglés como herramienta útil para mejorar aspectos sociales, profesionales y personales, tales como: encontrar mejores empleos, mejorar su nivel académico y viajar a un país de habla inglesa. A continuación se presentan las preguntas número uno y número tres de la encuesta, las cuales sustentan lo anteriormente expresado:

Pregunta 1: ***¿Por qué cree usted que es importante el inglés en su vida cotidiana?***

La anterior pregunta, tomada de la encuesta inicial aplicada a la población, se diseñó con el fin de conocer los intereses por parte de los estudiantes ante el aprendizaje del inglés como idioma extranjero. Además, por medio de ésta se pretendía identificar la utilidad que ellos podrían encontrar en el uso del idioma para su cotidianidad. A esta pregunta la mayoría de los estudiantes contestaron

que el idioma inglés era importante para su vida, encontrando repuestas como las siguientes:

Estudiante 1

Pregunta 1

Respuesta: *"Yo creo que es importante porque uno aprende a hablar y para ir a otro país."*

Estudiante 7.

Pregunta 1

Respuesta: *"Es importante porque nos puede ayudar para hablar con otras personas y poder entender a las demás personas".*

Estudiante 10

Pregunta 1

Respuesta: *"Es importante porque si alguna persona le toca ir a trabajar o buscar trabajo y le ofrecen el trabajo de ingles y uno no sabe por eso es importante."*

Estudiante 11

Pregunta 1

Respuesta: *"Es importante para conseguir trabajos y para no quedar varado. Como nivel académico y profesional"*

Estudiante 14

Pregunta 1

Respuesta: *“porque cuando uno tiene oportunidades siempre tiene que pensar en superarse y el inglés es casi requisito si quiere llegar a ser alguien en la vida y por trabajos.”*

La información recolectada revela, en gran medida, que los estudiantes estaban interesados en aprender este idioma, y veían en él una oportunidad que les permitiría mejorar su condición social. Así mismo, se puede evidenciar la tendencia de los estudiantes por relacionar el éxito en el desempeño laboral o la mayor oportunidad de empleo, si se domina el inglés como idioma extranjero.

Contrastando todas las respuestas de los estudiantes, encontramos que el común acuerdo reside en la importancia del idioma como herramienta de interacción y superación a nivel social, laboral y personal. Debido a esto, se planteó desarrollar la práctica pedagógica basada en los parámetros y principios del enfoque comunicativo, ya que este promueve el aprendizaje del idioma por medio de situaciones reales de comunicación. La aplicación de este enfoque permitiría que los estudiantes vieran la importancia y la utilidad en el aprendizaje. Esto debido a que esta metodología permite aprender por medio de actividades que involucran a los estudiantes en contextos reales de interacción y uso de la lengua.

Otra de las razones por las cuales se optó trabajar con el enfoque comunicativo fue la disposición que los estudiantes manifestaron para el trabajo en grupo. Esto se evidencia en las respuestas obtenidas en la pregunta número tres de la

encuesta inicial.

Pregunta 3: ***¿Qué tan importante ha sido trabajar en grupo a través de su proceso de aprendizaje? ¿Por qué?***

Por medio de esta pregunta se buscaba conocer la disposición que los estudiantes tenían ante la dinámica de trabajo en grupo, como también identificar la forma en que ellos preferían aprender, grupal o individualmente. En esta pregunta encontramos respuestas como las siguientes:

Estudiante 1

Respuesta: *"es importante porque uno aprende más"*

Estudiante 2

Respuesta: *"Ha sido importante porque así podemos compartir ideas unos con otros"*

Estudiante 31

Respuesta: "importante porque uno aprende y establece conversaciones con los compañeros."

A la pregunta número tres de la encuesta inicial, la mayoría de los estudiantes manifestaron que era importante trabajar en grupo. Lo anterior evidenció su preferencia y disposición para interactuar con este tipo de dinámica, ya que la

consideraban una posibilidad valiosa para compartir ideas e intercambiar puntos de vista. El trabajo en grupo, como lo agregan algunos de los estudiantes, puede aportar elementos valiosos al proceso de enseñanza aprendizaje.

Hasta el momento se han mencionado las razones por las cuales se decidió aplicar el enfoque comunicativo como herramienta metodológica en la práctica pedagógica. A continuación se mostrará la manera como este enfoque fue aplicado, tomando como referente una actividad propuesta por uno de los profesores practicantes en uno de sus planes de clase. Esta actividad estaba basada en los principios comunicativos y en la importancia de la interacción de los participantes.

> Each student is going to be given a card with some questions to be filled out. Then, they have to ask one of their classmates about their daily routine. After collecting the information, they have to report the found information to the rest of the class. They have to use all the vocabulary previously studied and they also have to include as many details as possible as well as time expressions. (class given by Olmedo Fonseca, August 18th 2006)

En este fragmento tomado de un plan de clase, se evidencia el objetivo inicial de las actividades basadas en el enfoque comunicativo. La finalidad consistía en hacer que los estudiantes interactuaran por medio de actividades que abarcaran temáticas de uso cotidiano de la lengua. Por otro lado, se buscaba que el aprendizaje y la práctica de componentes de la lengua, tales como la gramática, se dieran de forma incluida durante el desarrollo de la actividad. Si analizamos la anterior cita, se puede observar que ésta envuelve implícitamente diversos

conceptos de la lengua, como por ejemplo: preguntas de información, presente simple, conjugación de terceras personas, la hora y algunas preposiciones, entre otros.

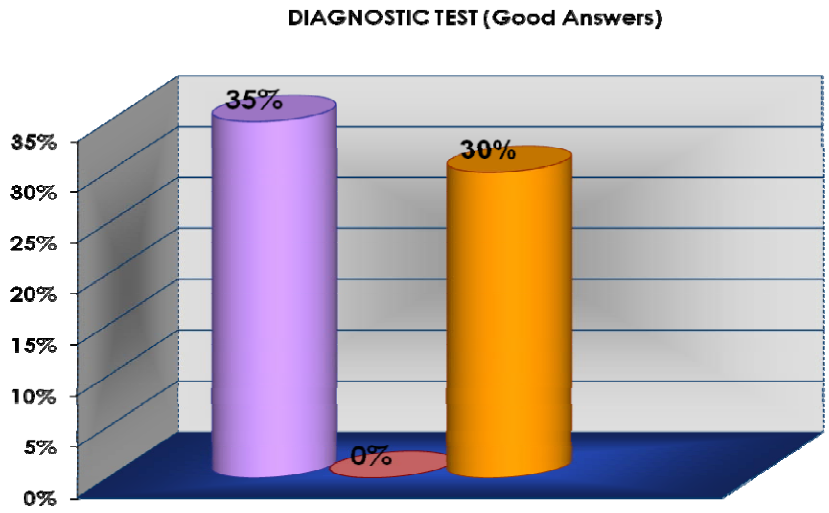
Como última instancia en esta categoría descriptiva de la aplicación del enfoque comunicativo, se hace necesario referir el rol del profesor practicante en el desarrollo de esta metodología. Este representaba el papel de mediador entre el estudiante y la lengua; era él quien supervisaba y facilitaba el aprendizaje a través de diversas actividades corrigiendo o explicando cuando se hacía necesario. Esto se fundamenta en uno de los principios del enfoque comunicativo. “Teachers help learners in anyway that motivates them to work with the language” (Finocchario y Brumfit 1983).

A continuación analizaremos los principales factores por los cuales el enfoque comunicativo se vio limitado en su aplicación al contexto del Colegio Camilo Torres. Tales limitaciones se acentuaron en factores como: conocimientos previos, dificultades para la interacción entre estudiantes y profesores haciendo uso del idioma inglés; y por último, la disposición por parte de los estudiantes para el trabajo en grupo.

5.2.2 Conocimientos previos

La primera limitante emergente en este proceso fue la carencia de conocimientos previos, necesarios para acceder a las temáticas presentadas en las clases. Los exámenes diagnósticos, revelaron que el nivel de conocimiento de la lengua por parte de la mayoría los estudiantes estaba por debajo del nivel básico. La carencia de conocimientos previos, generó la necesidad de iniciar el proceso desde los conceptos más elementales del idioma. A continuación se presenta una gráfica que muestra el porcentaje de acierto en las pruebas diagnósticas y su correspondiente análisis. Vale la pena aclarar que, aunque el enfoque fuera comunicativo, el grupo de investigadores del actual proyecto decidió optar por una evaluación escrita, como herramienta que permitiera a los estudiantes desempeñarse con mayor libertad y sin la presión de sus compañeros o profesores practicantes. Esto con el fin de recolectar información menos alterada por factores externos a cada estudiante.

Grafica de resultados



El cilindro púrpura (35%), representa el porcentaje de estudiantes que respondieron de manera acertada la primera parte del examen, la cual

corresponde a las preguntas de información personal con opciones de respuesta.

El cilindro rojo (0%) representa el porcentaje de estudiantes que respondieron de manera acertada la segunda parte del examen, la cual corresponde a las preguntas de información personal con respuesta abierta.

El cilindro amarillo (30%) representa el porcentaje de estudiantes que respondieron de manera acertada la tercera parte del examen, la cual corresponde a la comprensión de textos con preguntas y opciones de respuesta.

Análisis de los resultados primer examen diagnóstico aplicado el 21 de Abril del año 2006

Primera parte: preguntas de información personal con opciones de respuesta

Descripción:

La primera parte incluye preguntas de información personal con el fin de conocer la familiaridad que los estudiantes tenían con esta temática. Cada pregunta ofrece tres opciones de respuesta y las opciones a descartar presentan errores gramaticales.

Análisis:

La mayoría de los estudiantes presentaron un margen de error en las siguientes preguntas:

Pregunta	Respuesta seleccionada
C. How old are you?	C. I have 20 years old.
D. Where does she live?	B. She live in Bogotá.

Lo anterior indica que los estudiantes presentan dificultades en la diferenciación los verbos *to have y to be* en el momento de expresar edades. Otra de las falencias encontradas hace referencia a la adición de la "S" en los verbos conjugados en presente simple, para las terceras personas singulares. En general, se puede concluir que los errores encontrados se dan a nivel de presente simple. Es importante notar que el porcentaje de la gráfica revela que sólo la tercera parte del grupo evaluado respondió adecuadamente a esta primera sección del examen.

Segunda parte: preguntas de información personal con respuesta abierta

Descripción:

En la segunda parte del examen se establecieron cuatro preguntas abiertas, por medio de las cuales se buscaba evaluar la capacidad para escribir una respuesta coherente y gramaticalmente correcta. Las preguntas que se incluyeron en esta parte de la evaluación también estaban relacionadas con información personal.

Análisis:

La mayoría de los estudiantes dieron repuestas acertadas en español, aun cuando se les dio la instrucción de responder en inglés. Sólo uno de ellos, intentó

responder en inglés, pero no lo hizo de forma gramaticalmente correcta. Lo anterior indica que los estudiantes presentaban dificultades de escritura en el idioma inglés, pero sin embargo, lograban identificar el significado de las preguntas y dar una respuesta coherente en su lengua materna. Lo anterior podría ser posible debido a que, a los estudiantes les es permitido responder en su lengua materna este tipo de cuestionarios, o posiblemente, pensaron que esto sería evaluado como nota de su desempeño académico y por esta razón respondieron como mejor pudieron.

Es de anotar que esta parte del examen, en la cual no se les dio opciones de respuesta, representa la mayor dificultad en los estudiantes, ya que su porcentaje es cero. Esto sugiere que ellos respondieron más por relación en las preguntas de selección múltiple, que por conocimiento adecuado del idioma; y que en las preguntas de respuesta abierta, logran identificar su significado, posiblemente por la asociación de algunos términos que ya identifican, pero no por la generalidad de la pregunta. Esta identificación les permite dar respuesta coherente en español pero no en inglés, por lo tanto se puede inferir que los estudiantes no poseen las habilidades requeridas para la construcción de oraciones en el idioma extranjero.

Tercera parte: comprensión de textos con preguntas y opciones de respuesta

Descripción:

La tercera parte del examen diagnóstico, pretende evaluar la comprensión de

lectura por medio de preguntas de selección múltiple.

Análisis:

En esta parte del examen se evidenció la carencia de vocabulario como mayor dificultad para que los estudiantes lograran comprender el texto. Aun cuando en diferentes ocasiones, varios estudiantes preguntaron a los profesores practicantes el significado de diversas palabras, éstos no dieron ninguna respuesta con el fin de no alterar los resultados reales del examen diagnóstico. No obstante, la mayoría de las repuestas que los estudiantes marcaron en la prueba fueron relacionadas correctamente, debido a que los estudiantes relacionaron las palabras claves de cada respuesta dentro de la lectura, en lugar de comprender la generalidad de la misma.

Es pertinente mencionar que en el diseño de esta tercera parte del examen diagnóstico se presentó una falencia, la cual identificamos como el uso de preguntas cuyas respuestas se identificaban más por relación que por comprensión. Esto no evaluó el conocimiento real de los estudiantes pero sí fue útil para identificar su escasez de vocabulario, ya que las dudas que ellos manifestaban durante el ejercicio de lectura, relacionadas con el vocabulario, eran de manejo elemental de la lengua.

Los conocimientos previos por parte de los estudiantes representaron una limitante para la aplicación del enfoque comunicativo, ya que, como se expresó

anteriormente en el marco teórico, los conocimientos previos de los estudiantes son de suma importancia para acceder a nuevas temáticas. Durante el desarrollo de las clases, se observó que los vacíos conceptuales de .los estudiantes estaban más distantes de lo que reveló el examen diagnóstico. Muchas de las actividades que se propusieron se vieron limitadas o alteradas debido a que para el desarrollo de las mismas, era necesario que los estudiantes manejaran unos conceptos elementales necesarios para entender lo que se les planeaba enseñar. Esta situación se evidencia en el siguiente registro de clase tomado de un profesor practicante que llevaba a cabo sus prácticas en el grado once:

> I started asking students to spell their names, but first of all I spelled mine so that they could have an example of what they were expected to do. When I asked them to answer the question: how do you spell your name? They could not answer because they did not know the alphabet and its pronunciation in English. I was extremely surprised to find that eleven graders were not willing to recognize the alphabet. Due to this issue I had to stop doing the activity to teach them the alphabet. (Class observation report, Stiven Bautista, Friday February 23rd, 2007)

Considerando que esta clase se desarrolló en el grado once, es pertinente resaltar que a esta etapa del proceso académico, los estudiantes ya deberían tener un conocimiento básico del idioma. Un tema elemental, como el manejo del alfabeto, debe ya constituir parte de sus conocimientos, con los cuales puedan acceder a las nuevas temáticas desarrolladas en clase. El objetivo principal del profesor practicante en el anterior registro, era enseñar la forma adecuada para presentarse en inglés, haciendo uso de preguntas y expresiones como: What is your name? How do you spell your name? Nice to meet you, entre otras. En el momento en el cual el profesor practicante identifica la dificultad de los estudiantes

para deletrear su nombre, se ve obligado a cambiar sus objetivos iniciales, con el fin de enseñar los conceptos básicos y necesarios para acceder a la temática propuesta inicialmente.

5.2.3 Limitaciones para la intervención docente-estudiante haciendo uso del idioma inglés en el aula

En la presente subcategoría se darán a conocer las principales limitantes que dificultaron la aplicación del enfoque comunicativo, desde el uso del idioma inglés por parte del profesor practicante en el desarrollo del proceso en el aula. Para esto se tendrán en cuenta tres factores en los cuales se acentuaron dichas limitaciones.

El primer factor hace referencia a la dificultad que presentaba la población para entender lo que se les comunicaba y enseñaba en inglés; el segundo, expondrá cómo el escaso conocimiento previo restringió la interacción y la participación por parte de los estudiantes; y por último, el tercero explicará cómo el temor a ser motivo de burla por parte de los demás compañeros, generó un ambiente de tensión que cohibió la participación espontánea de los estudiantes en las diferentes actividades interactivas, propuestas por los profesores practicantes bajo los parámetros del enfoque comunicativo.

Desde el comienzo de la intervención, los profesores practicantes decidieron

hacer uso del idioma inglés durante la mayor parte de las clases, con el fin de que los estudiantes se familiarizaran con la lengua y encontraran en el aula un espacio que semejara un ambiente real de comunicación. La explicación de los temas a tratar y las instrucciones de las actividades se realizaron utilizando, en un principio, la lengua inglesa. Estas explicaciones e instrucciones se apoyaban en factores paralingüísticos como los gestos y la mímica; como también en el uso de herramientas didácticas, tales como presentación de imágenes, carteleras y materiales reales, entre otros.

Esto con el fin de facilitar la comprensión de los estudiantes ante los temas desarrollados en las clases. A pesar de la implementación de las estrategias anteriormente mencionadas, a lo largo de la investigación se evidenció la dificultad de los estudiantes para entender las temáticas tratadas y las instrucciones para las diferentes actividades, lo cual generó la necesidad de utilizar constantemente la lengua materna. Esta situación se puede evidenciar en la siguiente observación de clase.

> "Astrid gave the instruction in English and one student said "Ella habla muy bonito pero no entendemos" and another one said "Si, ella es la única que entiende lo que dice." Then, Astrid had to explain the exercise in Spanish and after that one student said with ironic accent "ahora si entendemos lo que hay que hacer." (Class observation report, Fabian Santiago, Septiembre 22,2006).

En el anterior registro realizado por un practicante que jugaba el papel de par observador dentro del equipo de trabajo, se observa cómo los estudiantes no facilitaban el desarrollo de la clase en inglés. En el momento en el que los dos

primeros estudiantes manifestaron no entender lo que la profesora explicaba y que ella era la única que comprendía, se hizo necesario utilizar la lengua materna con el fin de poder continuar con el proceso de la clase. Después de haber utilizado el idioma español, se puede ver cómo el último estudiante en intervenir, expresa de forma irónica, que el uso del español era la forma más adecuada para lograr comprender las instrucciones de la clase de inglés.

Como primera medida de análisis, esta situación muestra que, posiblemente, los estudiantes no estaban acostumbrados a recibir las clases en inglés. Por esta razón manifiestan inconformismo con la dinámica del profesor practicante de dar privilegio al uso del idioma al interior de la clase. Como segunda medida de análisis, contrastando la fecha de la observación (Septiembre 22, 2006) y la fecha del inicio de la intervención con este grupo (Julio 26, 2006), se puede observar que aunque se había intentado enfatizar en el uso del idioma inglés desde el comienzo de la práctica, no se habían obtenido los resultados esperados, con los cuales se buscaba generar, como mínimo, la disposición para trabajar con el idioma.

A continuación se observa que esta problemática fue una constante a lo largo del proceso, ya que en otro ciclo de la investigación, al cual hace referencia la siguiente cita, se hace presente la misma dificultad.

> "It is still difficult to have a complete English class without any Spanish word. Since the beginning of my classes, I have been using English in order to make my students get used to listen to the language they are

> learning. I have noticed that, for most of them, it is still difficult to understand what is said in English. Thus, sometimes it is necessary to use Spanish so that they can understand." (class observation report, Stiven Bautista, May 26th, 2006)

Esta situación, como una problemática frecuente a lo largo de la investigación, exigía el uso del español de manera más constante, lo cual convertía la dinámica de la clase en explicaciones de vocabulario del idioma inglés mediante el uso de la lengua materna.

Al contrastar las dos citas anteriormente ilustradas se pueden percibir dos limitantes del proceso, la primera: el desacuerdo por parte de los estudiantes con el uso del idioma inglés en las clases, y, la segunda: la necesidad de los profesores practicantes de utilizar el idioma español cuando los estudiantes no comprendían sus clases. Estas dos tipos de problemáticas coartaron el desempeño del profesor practicante y la aplicación del enfoque comunicativo por las siguientes razones: en primer lugar, esta problemática restringió la labor del practicante en la medida en que los mismos estudiantes no estaban dispuestos a recibir las clases en inglés.

Por esta razón, se hizo necesario replantear la metodología y adecuarla a los requerimientos de la población, con el fin de no generar una controversia ni indisposición y poder continuar con el proceso de la investigación y el desarrollo de cada clase. En segundo lugar, esta dificultad obstruía la aplicación del enfoque comunicativo debido a que las actividades propuestas para generar ambientes comunicativos y de uso de la lengua, se vieron directamente afectadas por la falta

de cooperación de los estudiantes para trabajar con el idioma.

Además de la propuesta inicial de desarrollar las clases en inglés, y con el fin de crear el ambiente comunicativo necesario para el aprendizaje del idioma bajo los parámetros del enfoque comunicativo, también se buscaba incentivar en los estudiantes el uso del idioma para su intervención e interacción en las clases. Para cumplir tal objetivo, el profesor practicante involucraba a los estudiantes por medio de preguntas abiertas en inglés, las cuales se esperaban que fueran respondidas haciendo uso de la lengua extranjera. En la mayoría de los casos en los que se intentó hacer uso de esta estrategia, los estudiantes no respondían debido a que, en muchas ocasiones, no comprendían lo que se les preguntaba. Esta situación se refleja en la siguiente observación de clase.

> I asked almost all the students to answer the question: What is your name? and only six of them, in a group of about 20 students, could answer this question properly. Some of them did not pronounce it correctly, others only gave short answers. The majority of them said not to understand what they had been asked. I knew something like this would happen because of the results we got on the diagnostic test. It would be necessary to start from the very beginning. (Class report, Stiven Bautista, May 26th, 2006.)

Tomando como referente de análisis el grado de complejidad de la pregunta indicada por el profesor practicante, se hace nuevamente presente la carencia de elementos básicos de la lengua mencionada en la anterior subcategoría. En esta ocasión, la carencia de conocimientos previos impedía que los estudiantes participaran activamente haciendo uso del idioma inglés, ya que ellos mismos eran conscientes de tal limitante y por esta razón preferían no intervenir en la clase,

para así evitar involucrase en situaciones vergonzosas.

Otro de los factores limitantes en la búsqueda de incentivar a los estudiantes en el uso del idioma, se evidenció en la desconfianza por parte de ellos para intervenir e interactuar en las clases. La mayoría de los estudiantes no estaban dispuestos a participar, debido a la dificultad para el manejo del idioma que se mencionó anteriormente y el temor a producir oralmente en frente de sus compañeros y profesores practicantes, ya que temían ser motivo de burla o rechazo por parte de los demás. Esta situación se expone en el siguiente registro de clase:

> Later on, one of the students was told to be in front of the group to describe himself to the other students. When he was going to start, he did not say much, so the whole class laughed at him. (Class observation report, Olmedo Fonseca, October 10th 2006)

Este registro de clase demuestra que la burla por parte de los estudiantes para con sus compañeros, representaba una limitante que impedía la participación activa. Por otro lado, la burla generaba un ambiente de tensión en el cual los estudiantes se sentían presionados y no participaban de forma espontánea. Estos factores hacían que la clase se viera obstruida y no cumpliera sus objetivos principales, los cuales eran involucrar a los estudiantes en actividades que ejemplificaran de mejor manera los contenidos, desde la práctica del idioma.

Como conclusión a la presente subcategoría de análisis, se puede plantear que: la interacción por parte del docente, en la metodología propuesta para desarrollar las clases haciendo uso de la lengua extranjera e incentivar en los educandos la

necesidad de utilizar el idioma como único recurso de comunicación, encontró una limitación en factores como: la exigencia por parte de los estudiantes para que las clases de ingles fueran llevadas a cabo en español, la carencia de conocimientos previos y la poca disposición para trabajar con el idioma cuando era requerido.

5.2.4 LIMITACIONES PARA EL TRABAJO EN GRUPO

En esta etapa del proceso se pretende explicar cómo el desarrollo de las clases se vio afectado por la falta de disposición, por parte de los estudiantes, para con el trabajo en grupo. Esta dificultad se dio en el momento en el cual el profesor practicante pretendía aplicar diferentes actividades comunicativas tales como: conversaciones, juegos de roles, entre otras. Dichas dinámicas buscaban la interacción entre los estudiantes, el intercambio de información y la socialización de experiencias personales, con el fin de cumplir con los objetivos interactivos planteados desde el enfoque comunicativo según el cual se espera que los estudiantes interactúen mediante el trabajo por parejas o en grupo.

En primera medida se buscó la interacción de los estudiantes en grupos pequeños, como estrategia que los motivara a participar sin la presión de la totalidad del grupo. En segunda medida, y como complemento de la anterior estrategia, se buscó involucrar la totalidad de los estudiantes en actividades de socialización que permitieran la participación y el apoyo constante entre ellos. En

el siguiente fragmento, tomado de uno de los planes de clase, se puede observar cómo se aplicó la dinámica de trabajo en grupo al interior de la práctica.

> *The teacher asks the students to present the animals descriptions they made as homework. Each student has to present the animal to the class and their classmates have to guess what the animal is. (Lesson plan, Fabian Santiago, April 20th and 27th 2006)*

La actividad consistía en hacer que los educandos hicieran uso adecuado del verbo *can* en sus dos formas, afirmativa y negativa, para expresar las habilidades de los animales. Cada uno de los estudiantes debía escoger un animal y describir sus destrezas más representativas, los demás compañeros debían hacer uso de preguntas para adivinar cuál era el animal descrito. De esta manera, se buscaba involucrar tanto a los expositores como a sus compañeros receptores, con el objetivo de hacer que el grupo participara constantemente en un diálogo interactivo, lo cual les permitiera la construcción del conocimiento de la lengua desde su uso.

En el momento de socializar cada exposición de la actividad anteriormente expuesta, se presentó una característica común entre los estudiantes, la cual consistía en su poca participación y falta de interés. Algunos estudiantes, mientras sus compañeros presentaban sus descripciones, estaban realizando tareas pendientes para otra materia, y otros estaban conversando entre ellos acerca de temas no relacionados con la clase. Esta situación se expone en el siguiente registro, el cual describe lo sucedido en el desarrollo de la actividad inicialmente mencionada:

> "One specific group was not doing what they were told to do, its integrants were talking about other topics different from the one developed in class. When I asked them what the problem was, they expressed they had not understood the instructions of the activity. For this reason, I explained the activity to them again, but while I was explaining it, one girl from that group was doing some science homework. I asked her what she was doing and she sincerely and without hesitating replied she was doing some homework which was going to be graded the class after ours. (*Lesson plan Report, Fabian Santiago, April 20th and 27th 2006*)

Esta problemática expuesta en el anterior registro permite sustentar la falta de interés por parte de los estudiantes para con la participación en las actividades grupales. Como se puede observar, los educandos se encontraban realizando otro tipo de actividades totalmente diferentes a la dinámica de clase, dejando de lado la intervención activa, necesaria para lograr los objetivos planteados al inicio de la actividad. Es importante notar que, en el momento en el que el profesor practicante desea saber lo que uno de los estudiantes estaba haciendo, el educando sin dudar, le responde que se encontraba realizando una tarea para otra materia. Esto permite comprobar la carencia de interés de los estudiantes para con el desarrollo de la materia inglés, ya que ellos priorizaban otras áreas, en los momentos en los que deberían estar comprometidos con las actividades que se llevaban a cabo.

Lo anteriormente expuesto limitaba la aplicación del enfoque comunicativo, ya que para esta metodología es de gran importancia la ejecución de diferentes acciones interactivas, en las cuales los estudiantes aprendan el idioma desde la praxis. Las limitantes emergentes hicieron evidente la necesidad de realizar

ajustes al desarrollo de la práctica, con el fin de encontrar alternativas de proceder, las cuales permitieran mejorar el proceso de las actividades de clases al interior de la investigación.

Teniendo en cuenta que el grupo investigador decidió implementar el enfoque comunicativo en el desarrollo de su práctica y que esta decisión se sustentó en el análisis de la encuesta inicial, es pertinente contrastar los resultados obtenidos en la encuesta inicial con las problemáticas evidenciadas durante la intervención investigativa. Este contraste se realizará con relación a los aspectos previamente expuestos en esta subcategoría: el interés de los estudiantes por el aprendizaje del idioma inglés, y la disposición por parte de los mismos para el trabajo en grupo.

En el análisis de la encuesta inicial, se observó que los estudiantes, en primera medida, manifestaban considerar el idioma inglés como un factor de importancia asociado al éxito en sus vidas. Por otro lado, ellos expresaban encontrar, en las dinámicas de trabajo en grupo, una oportunidad para construir aprendizaje de forma más significativa, gracias a la posibilidad de interactuar y compartir sus puntos de vista con los demás compañeros.

No obstante, en el momento real de la práctica y aplicación de actividades comunicativas, los estudiantes se mostraron apáticos con el desarrollo de dichas propuestas, las cuales exigían su interés y cooperación en trabajo grupal. Lo anterior revela que los resultados obtenidos en la encuesta inicial, distaban

notoriamente de la realidad encontrada por el grupo investigativo durante la intervención en el contexto, por lo cual el grupo de investigación se dispone a reflexionar críticamente, con el fin de reformular el proceso de la investigación y su proceder. Las diferentes alternativas de mejora que el grupo estableció, se darán a conocer en la siguiente categoría.

5.3 AJUSTES AL PROCESO INVESTIGATIVO

En el presente apartado se darán a conocer las alternativas de cambio y ajustes al proceso investigativo, realizados por el grupo de practicantes, con el objetivo de suplir las limitantes que emergieron durante la aplicación del enfoque comunicativo. Para esto, se hace necesario retomar y especificar las dificultades mencionadas en la anterior categoría, que se resumen en: la carencia de conocimientos previos, la limitación para la interacción docente - estudiante haciendo uso del idioma inglés y la indisposición por parte de los estudiantes para el trabajo en grupo.

Estas tres situaciones emergieron como limitantes al desarrollo adecuado del enfoque comunicativo puesto que, como se mencionó en el marco teórico, para la implementación de dicho enfoque es importante partir de un conocimiento previo hacia la construcción de conceptos nuevos, construidos por medio de situaciones de práctica y uso real del idioma. Adicional a esto, el enfoque comunicativo

sugiere la implementación de diferentes actividades interactivas, en las cuales los estudiantes participan de forma activa en el proceso de aprendizaje; lo cual no fue característico de la población en estudio.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, los profesores practicantes evidenciaron la necesidad de analizar críticamente esta situación, para así replantear su proceder y de esta manera, en primer lugar, mejorar su rol como docentes crítico-activos en un contexto y sus particularidades; y, en segundo lugar, generar un impacto más significativo entorno al aprendizaje del idioma inglés en la población.

Los ajustes realizados al proceso investigativo se explicarán el las siguientes sub-categorías:

5.3.1 Unidades básicas de vocabulario

La limitante más representativa, identificada por el grupo de profesores practicantes, fue la falta de conocimientos básicos, la cual se sintetizó en la carencia de vocabulario elemental del idioma. Para la solución de esta dificultad se tomó la decisión de trabajar por medio de unidades básicas de vocabulario, en las cuales los estudiantes lograran identificar las palabras elementales en un contexto determinado.

A continuación se da a conocer el syllabus diseñado por los profesores

practicantes con el objetivo de organizar y especificar las unidades básicas de vocabulario:

BASIC UNITS OF V0OCABULARY	ACTIVITIES	INDICATORS OF ACHIEVEMENT
THE ALPHABET	□ı Singing the alphabet song	˚1 Students will recognize the alphabet's pronunciation.
NUMBERS	□□ To express information using numbers.	˚2 Students will recognize the numbers from 0 to 100. ˚1 Students will learn how to say their phone number
COLORS AND CLOTHES	□□ Describing clothes using colors. □□ Putting clothes on a character.	˚1 Students will describe their clothing and their classmates' clothing by using the colors.
THE PARTS OF THE BODY	□□ Hear and point the part of the body they listen	˚1 Students will recognize all the parts of the body.
THE FAMILY MEMBERS	□□ Description of the Simpson's family tree	˚2 Students will learn the vocabulary related to the family.
THE PARTS OF THE HOUSE	□ı Recognizing the parts of the house.	˚1 Students will identify all the parts of the house according to the vocabulary learned
THE CALENDAR	□□ Pointing to the Months and days of the week in a calendar flash card	˚1 Students will recognize all the months of the year and the days of the week
SEASONS	□□ Identifying the seasons in some flash cards	˚1 Students will recognize the different seasons
PROFESSIONS	□□ Recognizing famous people and what they do	˚1 Students will identify the different professions
THE PLACES OF THE CITY	□ı Identifying the principal places of the city in a poster.	˚1 Students will recognize the principal places in the city

En el anterior syllabus podemos observar que las unidades básicas (primera columna) hacían referencia al vocabulario elemental del idioma inglés, y que los

indicadores de logro (tercera columna) se diseñaron con el fin de que los estudiantes identificaran y distinguieran el vocabulario, sin exigirles producción comunicativa alguna. Las actividades propuestas para el desarrollo de cada campo semántico (segunda columna) se diseñaron de forma lúdica, con lo cual se pretendía generar en la población un acercamiento agradable y positivo con la lengua extranjera.

A continuación se observará uno de los registros de clase, en el cual se logran identificar los resultados obtenidos por este tipo de metodología aplicada a las actividades en clase:

> I started my class as planned. Firstly, I wrote the alphabet on the board and made them repeat each letter by singing the alphabet's song. They did not feel like singing, they were so nervous that I thought they had never been asked to do something like that. I insisted on making them singing and finally they did. They enjoyed it so much that I also told them to clap their hands and so they did. I repeated the song three times and when I was going to start the next activity they asked me to play the song once again. (Class report; Jota Stiven, May 11th, 2007)

El anterior registro hace referencia a la clase en la que se presentó la unidad básica de vocabulario relacionada con el alfabeto. La actividad consistía en que los estudiantes cantaran una canción, como herramienta lúdica que facilitara su aprendizaje. Al inicio de la dinámica, se hace evidente que los estudiantes no se encontraban dispuestos para cantar. Esto debido a que, probablemente, como lo menciona el profesor practicante en su observación, los estudiantes no estaban habituados a realizar este tipo de trabajo. Posteriormente, gracias a la insistencia del profesor practicante, los educandos se involucraron en la actividad, de tal

manera que al final de la misma, se sintieron realmente motivados y participaron de forma más comprometida y activa. Esto permitió comprobar que la aplicación de dinámicas era de gran utilidad para cumplir el objetivo de generar en los estudiantes la motivación necesaria para que, de esta manera, su relación con el idioma se diera de forma positiva.

Por otra parte, Algunas de las actividades propuestas para el desarrollo del syllabus, se diseñaron teniendo en cuenta la familiaridad que los estudiantes tenían con diferentes temas. Por ejemplo, para la realización de la clase en la que se presentó la unidad básica de vocabulario relacionada con la familia, se diseñó material visual tomando como punto de referencia la familia Simpson. Esto con el objetivo de facilitar a los estudiantes la identificación del vocabulario por medio de la relación y comparación con una familia ya conocida por ellos. Lo anteriormente expresado, se puede observar en el siguiente registro de clase:

> To continue with the class, I stuck on the board the Simpson's family tree and when I finished, one student said: "!Esa familia si la conozco! And I said, "esa es la idea muchachos". Then I started the activity telling them: "this is the father, Homer, this is the mother, Marge, this is the daughter, Lisa, this is the son, Barth, this is the grand father Abraham and these are the aunts, Zelma and Thelma. Finally I wrote on the board all the family vocabulary and made them repeat. (class observation report, Ruth Milena Moreno, March 16th, 2007)

En el anterior registro de clase se puede verificar que el profesor practicante apoyaba su explicación haciendo uso de referentes comunes a los estudiantes, con el fin de que la relación y la comparación, por parte de los educandos, fueran herramientas de apoyo metodológico que facilitaran su asimilación.

A continuación, se presenta una cita en la cual se comprueba que esta metodología permitió que los contenidos desarrollados en cada clase fueran asimilados de forma más rápida y práctica, generando así mejores resultados:

> "I asked students to draw their family tree to present it in front of the class. They were told to work individually and to use only the vocabulary that was explained. While I was going around the classroom, I could see everyone was working properly and only one of them asked me to help him. When I asked them to go to the board to present their family tree, there were a lot of volunteers. This, perhaps, because they had understood the vocabulary properly and so they knew they were able to do it." (class observation report, Ruth Milena Moreno, March 16th, 2007)

En el anterior registro de clase se puede observar que los estudiantes se sentían verdaderamente motivados en la actividad, ya que hubo muchos de ellos que estaban dispuestos a participar en la socialización. El profesor practicante relaciona tal hecho a que posiblemente los estudiantes habían entendido de manera apropiada el contenido desarrollado en clase. Esto confirma que la metodología planteada desde la asimilación de los contenidos por medio de la relación de referentes ya familiares a los estudiantes, fue adecuada para el proceso; ya que mejoró la asimilación y la participación de los estudiantes en la socialización de lo previamente realizado.

3.2 Uso de la lengua materna al interior de la clase de inglés

Otro de los factores de cambio al proceso se generó en el uso frecuente del español al interior de las clases de inglés. Esto se consideró como un cambio

significativo, debido a que, cómo se mencionó en la anterior categoría, una de las limitantes al proceso residió en la imposibilidad para la interacción docente-estudiante haciendo uso del idioma inglés. La implementación de la lengua materna permitió que la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes se diera de forma más efectiva. Así mismo, la comprensión de las temáticas tratadas en clase, promovía la participación en las actividades de práctica. En el siguiente registro de clase se ve reflejado lo anteriormente expuesto:

> …Then I showed them a picture of a fat and short boy, and I said: "ok describamos a este señor. ¿Que pronombre personal utilizamos aqui?, and one of them said: "He" and I said good!! He is shortl, and one student said "pequeño" and I said "si bajito ok continuemos "He is fat" another student said: "gordo" and I said "si muy bien" and one student said: "ahora si entiendo". (Class observation report, Juliana Contreras March 16th, 2007)

El propósito de la actividad planteada por el profesor practicante en el anterior registro de clase, consistía en trabajar en la unidad básica de vocabulario relacionada con las principales características físicas de una persona. Para ello, utilizó material visual (afiche) en el cual los estudiantes observaron un personaje con diferentes cualidades físicas. En el momento en el que el profesor procede a la presentación del material, permite que su interacción con el estudiante se dé por medio del uso simultaneo de las dos lenguas (materna y extranjera). Esto facilitó la comprensión por parte de los estudiantes, lo cual se puede evidenciar en la última frase de esta cita, en la que uno de ellos expresa haber comprendido la temática desarrollada en la clase.

El uso de la lengua materna se dio como una constante al interior de las clases, ya

que los mismos estudiantes proponían al profesor practicante la implementación del idioma español como facilitador para su comprensión, como lo veremos en la siguiente observación de clase:

> I told the students in Spanish that we were going to study some vocabulary related to the city places. I stuck on the board a poster showing this vocabulary. I pointed out at some important places and pronounced them in English for them to repeat, but one of the students said "profe no entendiendo lo que significa drugstore, ¿qué es eso en español?." Then, I told him the meaning in Spanish and then he said: "ah, entonces droga es drug y store es tienda" A lady asked: *¿Shopping centre is Centro commercial, profesor?* I said yes, it is. For example, Plaza de las Américas is *a Shopping centre.* Another student said "Park Simón Bolivar es Parque Simón Bolivar" I said yes: *but be careful because you have to say Simón Bolivar Park. En español el nombre de los lugares va primero y después el lugar. Por ejemplo: La rebaja drugstore.* (Class observation report, Fernando Pérez, May 11th, 2007.)

En el anterior registro de clase se evidencia la facilidad de los estudiantes para asimilar el vocabulario por medio del manejo de la lengua materna. Al inicio de la clase, el profesor practicante presentó la unidad básica de vocabulario haciendo uso del idioma español, y de la misma forma realizó su explicación. Esto con el propósito de que las instrucciones y la presentación del contenido temático fueran mejor comprendidos por los estudiantes.

Contrastando lo analizado en la anterior categoría (véase 5.2.3) con lo expuesto en esta subcategoría, se puede afirmar que: a pesar de haber iniciado el proceso investigativo con el objetivo de hacer uso del idioma inglés en el aula de clase, los resultados que se obtuvieron no fueron igualmente significativos a los que se evidenciaron en el momento en el que el uso de la lengua materna sustituyó la lengua extranjera. Durante la implementación del enfoque comunicativo, el uso

privilegiado del idioma inglés no permitió la asimilación adecuada de los contenidos por parte de los estudiantes. Por esta razón, el idioma inglés fue substituido por la implementación de la lengua materna, obteniendo mejores resultados.

Otro de los factores que se optimaron por medio del uso del español en las clases de inglés, fue la participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase y en las diferentes actividades. Como se puede observar en el anterior registro de clase, los estudiantes participaron en la clase de manera más comprometida y activa; lo cual se puede comprobar en el momento en el que algunos de ellos intervienen para relacionar vocabulario del idioma inglés con su lengua materna.

3.3 Trabajo individual

Como tercera medida de cambio en esta etapa del proceso, el trabajo individual sustituyó el trabajo en grupo al interior de las clases, obteniendo así mejores resultados. Para la sustentación de esta afirmación, basta con observar uno de los registros de clase previamente analizados en esta categoría:

> I gave the students a guide in order to practice the vocabulary previously presented (professions). Then I told them what they had to do: "Ahora, vamos a desarrollar la guía individualmente para ver si entendieron la explicación que les di y poder aclarar sus dudas". While they were working, I walked around the classroom monitoring the exercise they were doing in order to help them. I could see they were working properly and committed because some of the students started to ask me about the exercises. This also let me know they were very motivated to work in class. (Class report, Astrid Saltaren, May 11th, 2007)

Como se puede notar, en el momento en el cual el profesor practicante se encontraba monitoreando la actividad, percibe que los estudiantes estaban más comprometidos con la misma, ya que, como lo expresa el registro de clase, ellos le formularon preguntas acerca del ejercicio. Lo anterior demostró que la población poseía mayor disposición para el trabajo individual que para el trabajo en grupo, lo cual les permitía asimilar los conocimientos de forma más efectiva, ya que alcanzaron un mayor nivel de motivación y el profesor practicante tuvo la oportunidad de resolver sus dudas de forma individual. De la misma manera, estos beneficios del trabajo individual se reflejan en le siguiente registro de clase:

> For practicing the vocabulary related to the city places, I gave them a card and a marker in order to make a poster individually by drawing a map of their neighbourhood; they had to mark places on the drawing according to the previous explanation. I asked the first student who finished doing the activity to go in front of the class to present his poster. He showed places like cafeteria, drugstore and restaurant while he was pointing to them. I corrected him when it was necessary. In this way, most of the students presented their posters one by one and I made suggestions to their job. Some students could not make the presentation because the time was not enough. (Class report, Fernando Pérez, May 11th, 2007)

En este registro de clase, se puede observar que los estudiantes lograron concentrarse en la actividad y que el profesor practicante realizó las correcciones pertinentes en el momento en el que ellos s e encontraban socializando su trabajo. En este caso, las ventajas del trabajo individual se evidenciaron en el hecho de que todos los estudiantes realizaron el ejercicio propuesto por el profesor practicante y que todos estuvieron dispuestos a realizar su presentación.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, el trabajo individual emergió como una

solución a la falta de compromiso por parte de los estudiantes para el desarrollo de actividades grupales, como se expuso en la anterior categoría (*véase 5.2.4)*

Por medio de los diferentes ajustes, anteriormente mencionados y analizados en esta categoría, se logró comprometer de forma activa a la población, motivarlos en el aprendizaje del idioma ingles y establecer una relación de confianza entre ellos y la lengua extranjera. Es en este instante, el grupo investigativo observó que los planteamientos iniciales propuestos para cualquier proceso de investigación se pueden ver afectados por las diferentes situaciones emergentes en el contexto en estudio. Al realizar la comparación entre los resultados obtenidos por medio de la aplicación del enfoque comunicativo y los logros alcanzados por medio de los ajustes, se logró concluir que es importante, para el profesor practicante investigador, analizar y considerar cada uno de los factores limitantes dentro de su investigación, plantear estrategias de mejoramiento y evaluar los logros obtenidos en cada una de las etapas del proceso. Esto con el fin de mejorar su rol como docente crítico-analítico en torno a la realidad.

Como conclusión a esta categoría, se puede afirmar que los ajustes realizados en esta etapa del proceso, fueron de gran relevancia, ya que se lograron mejores resultados por medio de la implementación de las siguientes estrategias: enseñanza de vocabulario por medio de unidades básicas, uso de la lengua materna al interior de la clase de inglés y trabajo individual. Estos ajustes permitieron suplir las limitaciones encontradas al momento de desarrollar las clases basadas en los principios del enfoque comunicativo.

CONCLUSIONES

A continuación se dan a conocer las conclusiones obtenidas por medio de la sistematización de experiencias como herramienta útil en el desarrollo de la práctica docente. Esto, con el propósito de mostrar cómo el enfoque comunicativo se vio limitado por las particularidades del contexto. De igual modo, se pretende mostrar cómo el grupo de investigación adecuó un plan de trabajo que intentara dar solución a las limitaciones y necesidades de los estudiantes. Además se desea dar a conocer a los futuros practicantes de la Universidad de la Salle, una idea general de la realidad de las prácticas en un contexto como el del Colegio Camilo Torres, para que de esta manera puedan aplicar estrategias acordes a las necesidades del colegio.

La sistematización de experiencias fue una herramienta eficaz en el proceso de investigación ya que permitió recolectar y tabular la información obtenida de las vivencias del trabajo de aula. Esta recolección se llevó a cabo a través de la aplicación de una encuesta inicial y los reportes de clase basados en las narraciones tanto del practicante como del par observador. La elaboración de estos reportes fue de gran importancia, ya que a medida que avanzaba la investigación mostraron que la mayoría de la información recolectada por medio de la encuesta inicial y los exámenes diagnósticos no reflejaban la realidad del aula de clase.

De esta manera, gracias al proceso de sistematización de experiencias fue posible realizar un contraste entre los planteamientos teórico-prácticos del enfoque comunicativo y el contexto de la práctica y sus particularidades. Así, la sistematización de experiencias posibilitó identificar problemáticas dentro del aula de clase, reflexionar acerca de las mismas y realizar los ajustes pertinentes para dar posibles vías de solución a la situación presentada.

Como resultado del contraste de los principios del enfoque comunicativo con las características del contexto donde se desarrollaba la práctica, fue posible encontrar limitantes a la implementación de dicho enfoque como fueron la escasez de conocimientos básicos por parte de los estudiantes, la dificultad para la interacción docente - estudiante haciendo uso del idioma inglés y la falta de disposición para el trabajo en grupo.

De esta manera, y gracias a los resultados obtenidos del contraste anteriormente mencionado, se plantearon alternativas para abordar las limitantes emergentes de la aplicación del enfoque comunicativo en contextos de aula como el del Colegio Camilo Torres. Entre las alternativas propuestas se mencionan las siguientes: suministrar al estudiante el vocabulario básico requerido para la posterior construcción de conocimiento en el idioma haciendo uso de campos semánticos, llevar al estudiante a identificar las palabras básicas en un contexto determinado sin exigirles producción comunicativa, para lograr así un acercamiento positivo con el idioma inglés por medio de actividades lúdicas.

Como se puede observar, el presente documento hace parte de la finalización del proceso de sistematización, ya que es el reporte por el cual se socializan y se difunden los conocimientos adquiridos a lo largo del proceso investigativo. Esto, con el fin de informar a los practicantes de la Universidad de la Salle los resultados obtenidos en la investigación y, de este modo, darles una visión de lo que puede ser la práctica docente en contextos similares a los del Colegio Camilo Torres, fomentando, a su vez una posición reflexiva con respecto a la labor docente.

El desarrollo de la práctica pedagógica en contextos educativos como el del Colegio Camilo Torres se puede ver afectado por las particularidades del contexto tales como las constantes interrupciones de clase, las actividades extracurriculares, la inasistencia a clase y la falta de compromiso de los estudiantes para con sus labores académicas.

Dadas las condiciones previamente mencionadas, es importante que los actuales y futuros practicantes de la Universidad de la Salle que realizan sus prácticas en comunidades educativas con un contexto similar al del Colegio Camilo Torres, asuman una posición autorreflexiva y critica constante de su desempeño docente, no sólo con el propósito de apoyar al estudiante en su formación académica, sino además en su crecimiento social, personal, político y cultural.

Asimismo, con base en la panorámica previamente descrita, se suscita a los futuros practicantes de la Universidad de la Salle a que consideren la

sistematización de experiencias como herramienta útil para implementar una propuesta pedagógica a un contexto determinado, como lo fue en este caso, el enfoque comunicativo aplicado en el colegio Externado Nacional Camilo Torres jornada nocturna.

BIBLIOGRAFÍA

Austin, John. Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones. Ediciones Piados. Barcelona, 1981.

Díaz Mesa, Cristhian James; Jiménez Ibáñez, José Raúl; Zurriago Rojas, Daniel. Historicidad, Saber y Pedagogía. Una mirada al Modelo Pedagógico Lasallista *(1915 – 1935)* . Bogota Ediciones Unisalle, 2006

Fernández Pérez, M. Las tareas en la profesión de enseñar, Siglo XXI, Madrid, 1994.

Finocchario and Brumfit. Teaching by principles: A comparison of the audiolingual method and communicative language teaching, 1983.

Freire, Paulo. "La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación."México, Paidós, 1990.

_____. Pedagogy of the oppressed. New York, Herder and Herder, 1970.
_____. Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez. Asociación Ediciones La Aurora, Argentina Buenos Aires, 1986.

Ghiso, Alfredo. Educación Popular: lo alternativo de la propuesta". (en: *Alfabetización y Educación Popular*. Medellín, F. A. A. L.), 1992.

_____. De la Práctica Singular al Diálogo con lo Plural: Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de Globalización. Ponencia para le Seminario Latinoamérica: Sistematización de Prácticas de animación social, cultural y participación ciudadana. Medellín. Agosto, 1998

Giroux, Henry. Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona: Paidós, 1997.

Iovanovich, Marta Liliana, Una propuesta metodológica para la sistematización de la práctica Docente en Educación de Jóvenes y Adultos. Lima, 1992

Jara, Oscar. Para Sistematizar experiencias. Una Propuestas Teórica y Práctica. Editorial tarea Lima, Perú, 1994

_____. El desafío de Aprender de Nuestras Prácticas. Ponencia presentada en el encuentro Internacional sobre Educación Popular y Educación para el Desarrollo, Murguía, País Vasco, Noviembre, 2002.

López Calva, Martín. “Desarrollo humano y práctica docente.” México, Trillas, 2002.

Martinic, Sergio. Algunas categorías de análisis para la sistematización. CIDE-FLACSO, Santiago, enero, 1984

McLaren, Peter. La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo: una pedagogía crítica. Editorial popular, 2006.

Mc. Vay Linch, Marguerita. “Developing faculty: the changed role of online instructors”, en The Online Educator. Londres: Routledge, 2002.

Mejía, J.J. Sistematizar Nuestras Practicas Educativas. Serie materiales de Educación Popular número 10 CINEP, Bogotá, 1999.

Mercado Cruz, Eduardo. Los saberes de los maestros y la sistematización de experiencias en la forma inicial. ISCEEM-Ecatepec, México, 2002.

Richards, Jack. (1981) Communicative needs in foreign language learning. In: Currents of Change in English Language Teaching. Oxford University Press. Oxford, 1990.

Stern, H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford University Press. Oxford, 1983.

Valdman, A. (1966) Quoted in Stern, H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford University Press, Oxford, 1983.

Vásquez, Luis Ernesto Criterios para la practica pedagógica investigativa. Facultad de Educacion Universidad de la Salle. 2006

Xiaoju, Li. In defense of the communicative approach. In: Currents of Change in Language Teaching. Oxford University Press, Oxford, 1990.

Widdowson, H. G. Aspects of Language Teaching. Oxford University Press, Oxford, 1990.

Wilkins, D. A (1976) Citado en: Stern, H. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford University Press, 1983.