

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL PROGRESO DE LAS HABILIDADES
COMUNICATIVAS EN LA CLASE DE INGLÉS DESDE EL MODELO PEDAGÓGICO
ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN PARA UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE
GRADO SÉPTIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DEPARTAMENTAL,
SAN JOAQUÍN

FRANCINEY GONZÁLEZ HERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2.014

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL PROGRESO DE LAS HABILIDADES
COMUNICATIVAS EN LA CLASE DE INGLÉS DESDE EL MODELO PEDAGÓGICO
ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN PARA UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE
GRADO SÉPTIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DEPARTAMENTAL,
SAN JOAQUÍN

FRANCINEY GONZÁLEZ HERNÁNDEZ

ASESOR DE PROYECTO

CARLOS ENRIQUE COGOLLO ROMERO

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2.014

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13
1.2. CONTEXTO	25
1.3. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	26
1.4. PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	29
1.5. JUSTIFICACIÓN	30
1.6. OBJETIVOS	35
1.6.1. OBJETIVO GENERAL	35
1.6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	35
2. MARCO REFERENCIAL	37
2.1. MARCO TEÓRICO	37
2.1.1. DIDÁCTICA DE LA LENGUA EXTRANJERA.	37
2.1.2. ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EXTRANJERA.	38
2.1.3. MÉTODOS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS	44
2.1.4. MODELO PEDAGÓGICO ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN	46
2.1.5. CÓMO PLANEAR UNA UNIDAD DESDE EL MODELO PEDAGÓGICO ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN	50
2.2. MARCO LEGAL	53
2.3. MARCO INSTITUCIONAL	57
3. METODOLOGÍA	70
3.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	70
3.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN	72
3.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	73
3.4. POBLACIÓN	74
3.5. PARTICIPANTES	74
3.6. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	75

	4
3.7. TÉCNICAS DE ANÁLISIS	77
4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	79
4.1. EXPLORACIÓN TEÓRICA	79
4.2. REALIDAD DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA CLASE DE INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DE LA IERD SAN JOAQUÍN.	80
4.2.1. RESULTADOS ANECDOTARIO	82
4.2.2. RESULTADOS OBSERVACIÓN PARTICIPANTE CLASE DE INGLÉS CURSO 601.	83
4.2.3. RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES EN PRUEBAS INTERNAS Y EXTERNAS.	84
4.2.4. ANÁLISIS DE MALLA CURRICULAR DE INGLÉS.	86
4.2.5. RESULTADOS ENCUESTA A ESTUDIANTES.	93
4.2.6. RESULTADOS ENCUESTA A DOCENTES	102
5. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL PROGRESO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LA CLASE DE INGLÉS	111
5.1. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA	111
5.2. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACION DE LA PROPUESTA	131
CONCLUSIONES	147
RECOMENDACIONES	152
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
ANEXOS	162

INTRODUCCIÓN

Reflexionar sobre la calidad de la enseñanza- aprendizaje del inglés para el progreso de las habilidades comunicativas en la clase de inglés implica, desde la propia práctica pedagógica, buscar la respuesta a ¿Los objetivos y contenidos atienden a las necesidades de los estudiantes o a los valores y aspiraciones de la comunidad y de la sociedad en general? ¿En qué medida los objetivos y las metas establecidos son alcanzados? ¿Se pueden lograr mejores resultados con los mismos recursos o los mismos resultados pueden ser alcanzados con menos recursos? ¿Qué se quiere que los estudiantes obtengan como consecuencia del proceso enseñanza- aprendizaje? ¿Qué es lo más importante que los estudiantes deben comprender en conocimientos, procedimientos y actitudes? ¿Qué se quiere que los estudiantes logren con las actividades propuestas? ¿Cómo saber si los estudiantes han llegado a los resultados deseados? ¿Qué deberían ser, saber y hacer los estudiantes? ¿Cómo implementar el enfoque pedagógico institucional en la clase de inglés? ¿Cómo relacionar el enfoque pedagógico institucional con el enfoque propio de la asignatura? ¿Cómo lograr la calidad de la enseñanza- aprendizaje del inglés cuando el contexto local e institucional no ofrecen las mejores condiciones y dificultan la obtención de los niveles que solicitan las políticas públicas educativas y los programas que implementa el Ministerio de Educación Nacional?

De esta manera surge el presente trabajo de investigación cuyo objetivo es diseñar una propuesta didáctica desde el modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión para el progreso de las habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Rural Departamental, IERD, San Joaquín.

El informe de este estudio presenta en el primer capítulo, el problema de investigación y el estado del arte en cuanto a investigaciones sobre la didáctica, el enfoque comunicativo en la enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera, el desarrollo de habilidades comunicativas, métodos y prácticas de enseñanza del inglés, el modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión y su implementación en una clase de esta asignatura.

En el segundo capítulo se expone el marco general que incluye la evolución de la didáctica y el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua extranjera, sus elementos y su transformación; los métodos y las prácticas en la enseñanza del inglés; el modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión y la planificación de la clase de esta asignatura desde las orientaciones de ese modelo. También incluye el marco legal nacional sobre la enseñanza aprendizaje y el marco institucional que permite contextualizar el diseño de una propuesta didáctica para el progreso de las habilidades comunicativas en inglés.

En el tercer capítulo se presenta el enfoque, el tipo de investigación y su diseño, población, participantes, instrumentos de recolección de datos y las técnicas de análisis. En el cuarto capítulo, las fases de la investigación que comprenden la exploración teórica de documentos institucionales relacionados con la clase de inglés; la realidad del proceso enseñanza aprendizaje en la clase de inglés de los estudiantes del grado sexto de la IERD San Joaquín, resultados de la observación participante de la clase de inglés, prueba de estados finales y juicios de valoración de inglés en el boletín final del curso 601, resultados de olimpiada académica de inglés de sexto a undécimo, nivel de inglés en pruebas saber de grado undécimo años 2009 a 2012, y resultados de encuesta a estudiantes y docentes. En el quinto capítulo, la descripción de la propuesta didáctica, la implementación y los resultados.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Programa Nacional de Bilingüismo estipuló como metas para el año 2019 en el sector oficial, que el 100% de los estudiantes de grado 11° alcanzara un nivel de inglés intermedio (B1) y el 100% de los profesores, un nivel intermedio alto (B2). En procura de esta meta, para el año 2010, se esperaba que el 30% de los estudiantes de grado 11° alcanzase un nivel de inglés intermedio (B1) y que el 45% de los profesores, un nivel intermedio alto (B2). (MEN, 2006).

Los seis niveles de referencia del Marco Común Europea que adapta el Programa Nacional de Bilingüismo, tienen los siguientes descriptores:

Nivel A1: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato; cuando puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce y cuando puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Nivel A2: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.); cuando sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales y cuando sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Nivel B1: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio; cuando sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua; cuando es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal y cuando puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Nivel B2: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización; cuando puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores y cuando puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Nivel C1: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos; cuando sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada; cuando puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales y cuando puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

Nivel C2: Se adquiere cuando el estudiante es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee; cuando sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida y cuando puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad. (Consejo de Europa, 2001)

En la prueba externa ICFES SABER 11, examen que tiene dos componentes: un núcleo común donde se indaga sobre las competencias básicas a través de 24 preguntas de cada una de las áreas fundamentales de la Educación Básica y Media (Lenguaje, Filosofía, Matemáticas, Sociales, Biología, Física, Química, Inglés) y, un eje flexible, para evaluar competencias de profundización o interdisciplinar mediante 15 preguntas; el Ministerio de Educación Nacional, ajustó la evaluación del área de inglés de acuerdo a los lineamientos adaptados del Marco Común Europeo y sus 6 niveles de referencia.

La prueba de inglés , desde el año 2007, consta de 45 preguntas organizadas en siete partes: a) cinco preguntas ¿Dónde puede ver este aviso?, para que el estudiante decida de tres opciones A, B o C, en donde lo vería; b) cinco descripciones y una lista de ocho palabras clasificadas de A - H y el estudiante debe señalar la letra de la palabra que corresponda a cada descripción; c) cinco conversaciones cortas que debe completar seleccionando la respuesta correcta de las tres opciones A, B o C; d) un texto con ocho espacios, que el estudiante debe llenar seleccionando la palabra correcta, para cada espacio, de las tres opciones A, B o C; e) un texto seguido por siete preguntas, para las cuales debe seleccionar la respuesta correcta entre tres opciones: A, B o C; f) un texto con cinco preguntas que el estudiante debe contestar

seleccionando la respuesta correcta, de las cuatro opciones: A, B, C o D; g) un texto seguido por diez preguntas, para las cuales debe seleccionar la respuesta correcta entre tres opciones: A, B, C o D. La prueba debe ser contestada en una hora.

Los estudiantes de la Institución Educativa Rural Departamental de San Joaquín han tenido muy bajos resultados en inglés en este examen de estado Saber 11 para ingreso a la universidad, tal como se muestra en el comparativo de los resultados a nivel de Colombia, Cundinamarca, La Mesa y la IERD San Joaquín en los años 2009 al 2012. Ver figura 1.

CUADRO COMPARATIVO PRUEBAS SABER AÑOS 2009 A 2012																								
	A-				A1				A2				B1				B+				B2			
	SJ	LM	CUN D	NAL	SJ	LM	CUN D	NAL	SJ	LM	CUN D	NAL	SJ	LM	CUN D	NAL	SJ	LM	CUN D	NAL	SJ	LM	CUN D	NAL
2009	63,7 6	54,8 3	52,7 1	53,8 3	31,8 8	36,1 7	38,2 7	35,0 7	4,34	6,91	5,61	6,01	0	1,38	3,09	4,39	0	0,69	0,36	0,67	0	0	0	0
2010	64,4	44,3 3	56,2 7	57,4	35,5 9	43,3 4	33,9 9	31,1 8	0	7,63	5,91	6,2	0	4,18	2,97	3,73	0	0,49	0,83	1,47	0	0	0	0
2011	57,1 4	50,7 5	56,7 6	56,6 9	42,8 5	39,4 4	36,3 4	35,2 2	0	8,29	5,39	5,92	0	0,5	1,41	2	0	1	0,09	0,15	0	0	0	0
2012	74	42,8 9	52,7 4	56,6 4	24	34,8 1	33,9 1	29,9 5	2	16,7 1	8,57	7,88	0	5,29	4,3	4,76	0	0,27	0,46	0,75	0	0	0	0

SJ: SAN JOAQUIN

CUND: CUNDINAMARCA

LM: LA MESA

NAL: NACIONAL

Figura 1. Compilación de resultados históricos. Prueba Saber Años 2009-2012. Fuente: <http://www.icfes.gov.co/resultados/>.

Por otra parte, un diagnóstico, realizado en 78 diferentes secretarías de educación en el país, mostró que hasta junio del 2009, sólo el 10% de los docentes evaluados en inglés alcanzaban el nivel B2 o superior (MEN, 2009).

Los anteriores resultados en evaluaciones a estudiantes y docentes cuestionan la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. UNESCO (2004) propone tres factores para medir la educación de alta calidad: relevancia (objetivos y contenidos atienden a las necesidades de los

estudiantes o a los valores y aspiraciones de la comunidad y de la sociedad en general); efectividad (en qué medida los objetivos y las metas establecidos son alcanzados) y eficiencia (se pueden lograr mejores resultados con los mismos recursos o los mismos resultados pueden ser alcanzados con menos recursos). Este organismo recomienda a los gobiernos centrarse, en el estudiante, revisando acceso, asistencia, finalización de la escolarización y el logro de aprendizajes relevantes; en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje y, en los docentes.

Este proyecto se originó en la necesidad de superar en los estudiantes del grado séptimo de la institución educativa rural departamental de San Joaquín las dificultades en las habilidades comunicativas que presentaban en la clase de inglés; en la escucha, no identificaban las intenciones comunicativas de las personas que participan en una conversación ni comprendían plenamente preguntas sencillas sobre su entorno; en la lectura no llegaban a la comprensión porque tenían alta dependencia del diccionario ni usaban un volumen de voz adecuado a la audiencia por timidez o temor a equivocarse; en el habla hacían oraciones incompletas, muchas pausas, empleaban muletillas, se demoraban en organizar las ideas y expresarlas porque no habían incorporado estructuras sintácticas del inglés y suficiente vocabulario, además, el alto número de estudiantes en cada no favorecía las actividades orales, la participación y la práctica y tenían pocas oportunidades de usarlo o practicarlo fuera de la clase; en la escritura tenían problemas sintácticos, semánticos y ortográficos. Para responder a estas necesidades, el proyecto se desarrolló teniendo en cuenta la implementación del modelo pedagógico institucional, Enseñanza para la Comprensión y el enfoque comunicativo en la asignatura de inglés.

Así mismo, este trabajo buscaba poner en tensión y articular a la reflexión, diferentes dificultades institucionales en la implementación del modelo pedagógico y otros factores que

podían estar influyendo en los resultados académicos en inglés. En el proceso de implementación del modelo pedagógico institucional, Enseñanza para la Comprensión, se reveló un insuficiente dominio conceptual por parte de los docentes y una alta inversión de tiempo en elaboración de formatos que cumplían funciones administrativas más que pedagógicas. Otros factores que apuntaron a esta revisión fueron, la intensidad horaria, de tres horas semanales para la clase de inglés en el grado séptimo que no permitían el contacto diario con el idioma inglés ni ejecutar el plan de estudios estipulado en los estándares de calidad para esta asignatura; las bases adquiridas en la educación primaria que no son suficientes para los desarrollos que se plantean en esta clase en la básica secundaria. A lo anterior, se adiciona la insuficiencia de recursos didácticos de aula, la falta de una biblioteca dotada y actualizada con acervos bibliográficos para una clase con enfoque comunicativo.

Por otro lado, se pretende evidenciar que algunas condiciones del contexto podrían estar afectando los intereses de aprendizaje. Muchos jóvenes bachilleres se trasladan a las ciudades en busca de oportunidades de educación superior, laborales o porque les desagrada la vida campesina y, los que se quedan se integran a las actividades de las fincas de los padres o al moto taxismo. Es de advertir que las condiciones y características de la inspección de San Joaquín no favorecen el uso del idioma inglés, cuando en su infraestructura como entidad territorial no hay instituciones de educación superior ni entidades estatales, comerciales, de salud, bancos y puntos de recaudo; también carece de medios y estaciones de comunicación modernos a excepción del teléfono celular, de medios informativos locales y de un medio de transporte público reglamentado para el desplazamiento hacia las 11 veredas. También en la inspección, las actividades comerciales están reducidas a las de subsistencia por producción agrícola con un mínimo mercado interno, la mitad de la población está ubicada en el nivel uno del Sisben y las propuestas de intervención

estatal de carácter asistencialista perciben al campesino como un sector productivo incapaz de auto gestionar su propio desarrollo. (Navarrete, 2011 p 7 -97)

En el siguiente apartado, se relacionan algunas investigaciones y revisiones bibliográficas sobre la didáctica, el enfoque comunicativo en la enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera, el desarrollo de habilidades comunicativas, métodos y prácticas de enseñanza del inglés, las políticas públicas y la implementación del bilingüismo en Colombia.

1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En Colombia la enseñanza y aprendizaje del inglés ha sido objeto de investigaciones, debates y propuestas en todos los niveles educativos. Las investigaciones han girado en torno a mejorar aspectos puntuales como la producción oral, escrita, la escucha, la lectura, la adquisición de vocabulario, la implementación del bilingüismo, el análisis de los recursos más idóneos, la evaluación de prácticas y estrategias de enseñanza, de enfoques y metodología, evaluación, motivación, aprendizaje autónomo, teorías acerca de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, el aprendizaje autónomo, el efecto de las creencias del docente de inglés o del estudiante sobre el aprendizaje y el análisis crítico de las políticas públicas.

El trabajo de grado “Las prácticas de enseñanza de inglés en dos instituciones oficiales en los grados 10º y 11º a la luz de los Estándares básicos de competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés” para obtener el título de licenciado en lenguas modernas en la Pontificia Universidad

Javeriana, estudio cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo desarrolló el objetivo de establecer la relación entre las prácticas de enseñanza de inglés como lengua extranjera desarrolladas en los grados 10º y 11º en dos colegios públicos ubicados en la localidad de Fontibón y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés.

Teóricamente, esta investigación revisó los métodos y enfoques que han influenciado la enseñanza de inglés y aquellos que recomiendan los Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros: inglés; la visión del aprendizaje de la lengua, el rol y la interacción del profesor y del alumno, el papel de la lengua materna y de la segunda lengua en el proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación y el manejo del error. Otro tanto hizo con respecto al tema de los principios de variedad y flexibilidad de una buena planeación y las características subyacentes a una de clase a favor del logro del uso comunicativo en la segunda lengua con la incorporación balanceada actividades con las cuatro habilidades, el control del tiempo en la realización de ellas, un input ajustado al nivel de los estudiantes y las diferentes formas de trabajo en grupo. Metodológicamente este estudio, determinó cinco categorías, el syllabus, el manejo de clase, el uso de la lengua materna frente a la segunda lengua, la evaluación y la competencia lingüística y habilidad de comprensión lectora frente a las demás competencias y habilidades comunicativas. Los resultados evidenciaron que las prácticas de enseñanza observadas no se relacionaban directamente con los estándares de competencia inglés, las actividades y las evaluaciones están enfocadas al desarrollo y conocimiento de sólo el componente gramatical de la competencia comunicativa; el rol pasivo del estudiante y la primacía de L1 frente a L2 en contra del desarrollo de un ambiente comunicativo en L2 y un proceso integral de las habilidades comunicativas.

Los aportes de la anterior investigación a este trabajo son las advertencias sobre la necesidad y pertinencia de la alineación de las prácticas de enseñanza de lengua extranjera con el enfoque comunicativo y el lenguaje integral de los lineamientos curriculares idiomas extranjeros para la efectividad en los procesos de implementación a nivel macro y micro. También se tuvo en cuenta, la idea del equilibrio de las habilidades comunicativas en las actividades de la clase y la congruencia y los principios de variedad y flexibilidad en la planeación de una clase. (Ávila y Pereira, 2011).

La investigación cuantitativa-cualitativa “Más allá del domino de la lengua: la relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera”, hizo una recolección de datos a partir de la Escala de Ansiedad en el Salón de Lengua Extranjera de Horwitz, entrevistas semi-estructuradas focales e individuales para determinar cómo se relacionaban las creencias de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Bolívar con la existencia del filtro afectivo alto en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, dar cuenta de cuáles eran las creencias que los estudiantes con filtro afectivo alto tenían frente al aprendizaje del inglés como lengua extranjera y, averiguar qué factores podían hacer surgir y adquirir dichas creencias en los estudiantes en el aula de clases.

En los referentes teóricos revisó concepciones del aprendizaje de la segunda lengua desde una perspectiva antropológica complementaria a la psicolingüística y la sociolingüística, es decir, una visión integral del ser humano en mente (el ser cognitivo), cuerpo (la persona y su importancia como ser que interactúa con otros) y espíritu (el hombre y sus creencias y concepciones de su propia realidad). Analizó aportes de la pedagogía diferencial respecto al efecto de las prácticas pedagógicas en la forma de ser y de actuar de los estudiantes (sus

creencias); evaluó las cinco hipótesis de la adquisición de la segunda lengua entre ellas la del filtro afectivo que incluye variables como motivación, autoconfianza y ansiedad que bloquean o no la llegada de información al cerebro del estudiante y examinó la integración de los aspectos cognitivos con características pertenecientes a los afectos y los contextos de los estudiantes en relación al procesamiento de información y un posterior aprendizaje.

El estudio incluyó la escala de Horwitz con 34 puntos distribuidos en cinco grupos: dificultad para el aprendizaje de lenguas, aptitud para las lenguas extranjeras, la naturaleza del aprendizaje, estrategias de aprendizaje y comunicación, y motivaciones y experiencias, para sintetizar la variedad de creencias que los estudiantes tienen en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las posibles consecuencias para el aprendizaje. Sus datos revelaron las creencias que el inglés es muy difícil, los niños son mejores que los adultos (jóvenes) para aprender inglés y en inglés siempre se ve lo mismo; creencias que tienen un origen indeterminado en un círculo de tres elementos: la persona misma, los círculos y contextos que rodean el aprendiz y, la cultura.

De este estudio se tuvo en cuenta la importancia del filtro afectivo en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera y el reto pedagógico de repensar y cambiar lo que sucede en el aula de clases respecto a los factores y elementos que alimentan las creencias de dificultad de los estudiantes, la baja motivación que ofrece un currículo estático, el mínimo nivel de dominio docente en la segunda lengua referente para el aprendiz, el manejo punitivo de la corrección de errores y el diseño de estrategias tradicionales para la enseñanza. También aportó elementos de reflexión sobre cómo se podría influir las creencias de tipo negativo que ejercen las condiciones del contexto social y económico inmediato en que se inscriben los estudiantes respecto a la adquisición de una segunda lengua para alcanzar creencias positivas. (Arenas, 2011).

El trabajo de grado “Implementación del Closed Caption y/o subtítulos para desarrollar la habilidad de comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera”, para optar al título de Licenciado en Lenguas Moderna en la Universidad Pontificia Universidad Javeriana, consideró en el marco teórico, elementos relacionados con la comunicación y sus características, condiciones y complejidades cuando se emplea o se afronta el aprendizaje de un idioma extranjero. También incluyó la revisión del papel de las nuevas tecnologías (TICs) en la enseñanza del inglés, el video con herramientas como el Closed Caption, que permite la integración de texto, sonido e imágenes de gran beneficio para reforzar la habilidad de comprensión auditiva, la pronunciación y el vocabulario.

La metodología de investigación de este proyecto se enmarcó en un diseño de tipo acción – participación. La implementación se realizó con dos grupos de 18 estudiantes del grado séptimo y noveno que fueron expuestos a actividades de video con Closed Caption y evaluados después de cada sesión para determinar el progreso en la adquisición de su habilidad de Listening en inglés como lengua extranjera. En los resultados, la investigación evidenció la existencia de variedad de material con el que se puede contribuir a la enseñanza y aprendizaje de temas relacionados con otras asignaturas que se dictan en inglés como Arte, Sistemas y Ciencias Naturales e igualmente, puntualizó en cómo se puede aprovechar el interés y el tiempo que dedican los estudiantes al uso de las tecnologías a favor de la ampliación de su base lexical y del desarrollo de las otras habilidades comunicativas: Speaking, Reading and Writing.

De este trabajo de investigación se tuvo en cuenta el rol del docente en la adecuada elección del material y los recursos para la clase de inglés incluyendo la calidad de imágenes, audios y contenidos acordes con la edad y el ambiente en el que se desenvuelven los estudiantes.

También la consideración que aspectos como la falta de interés por la clase de inglés y los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes no pueden ser atendidos exclusivamente con el uso de las herramientas tecnológicas y multimediales. (Osejo, 2009)

El trabajo de grado “Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana” para optar al título de Licenciatura en Lenguas Modernas en la Pontificia Universidad Javeriana buscó responder a las problemáticas en relación con la habilidad de producción oral: poca participación oral en clase por parte del estudiante, reducidas oportunidades de practicar la lengua fuera del salón de clase, trabajo autónomo insuficiente y escaso uso de estrategias de aprendizaje para controlar, autoevaluar y facilitar el proceso de aprendizaje a través de identificar el tipo de estrategias de aprendizaje usadas por los estudiantes de la Licenciatura para promover el desarrollo de su producción oral en inglés.

En el marco teórico revisó conceptos y generalidades sobre la producción oral, los aspectos más relevantes que la describen y la implicación del manejo de reglas gramaticales, morfológicas, fonológicas, y el contexto cultural de la lengua que se busca aprender cuando se trabaja el aprendizaje de la producción oral. Enfatizó en los dos enfoques para la evaluación de una producción oral, el de la fluidez como indicador y el de la precisión, además ofreció el inventario de microhabilidades o descriptores que dan cuenta de las acciones involucradas en dicha habilidad.

Como investigación de carácter cuantitativo con un diseño de carácter no experimental transaccional exploratorio recolectó datos con un cuestionario adaptado del SILL Strategy Inventory Language for Learning de 50 preguntas que miden el uso general de las diferentes

estrategias de aprendizaje usadas en las cuatro habilidades de la lengua. La adaptación fue realizada para medir solo la habilidad de habla con estrategias de memoria, estrategias cognitivas, estrategias de compensación, estrategias metacognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales.

Los resultados evidenciaron el poco empleo de estrategias de aprendizaje por parte de estudiantes a nivel escolar y universitario y su relación con el bajo desempeño académico en el área de inglés, mostraron que los estudiantes con mejor desempeño académico utilizaban una mayor variedad de estrategias, pero con mayor frecuencia, las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas que son las que permiten al estudiante el análisis de su propio aprendizaje, la evaluación de los pasos más efectivos para alcanzar sus objetivos de aprendizaje y a ser consciente de cómo enfrentarse, actuar y manejar sus emociones frente a diversas situaciones y/o tareas.

De este trabajo de investigación se reflexionó sobre la recomendación de fomentar y aplicar estrategias de aprendizaje de manera intra y extra curricular para optimizar el aprendizaje de una lengua extranjera en tres etapas: la pre-evaluación del uso de estrategias de aprendizaje; el entrenamiento en el uso de las estrategias y la evaluación del resultado del entrenamiento. También se ponderó que el propósito ‘aprender a aprender’ es lograr que el estudiante sea protagonista en su propio proceso de aprendizaje, que se interese, se involucre, y participe activamente en dicho proceso, y que se refiere a las habilidades con las cuales se aprenden contenidos de cualquier naturaleza.

La tesis para obtener el grado de maestría en educación “Carencias Motivacionales en la Enseñanza del Inglés” buscó determinar las carencias motivacionales, es decir, la falta de

orientación del ánimo de los estudiantes por parte de los docentes para que actúen satisfactoriamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, en la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango. Desde la perspectiva de interrelacionar lo cognitivo y lo motivacional el marco teórico abordó las principales teorías cognitivas y de la motivación, también revisó las metodologías de la enseñanza de lenguas extranjeras. Estableció

- a) Factores motivacionales en relación al modo de presentar y estructurar la tarea como curiosidad e interés se debe presentar de forma atractiva, relevancia de contenido hay relación con su realidad personal o cultural, sus experiencias, sus intereses o sus valores, actitudes de aceptación hacia la lengua y la cultura meta, expectativas de éxito en el aprendizaje;
- b) Factores motivacionales en relación con la forma de organizar la actividad en el contexto clase como cohesión de grupo para favorecer sentimientos de autoestima y auto valía personal, aprendizaje cooperativo para reducir la ansiedad y desarrollar autoestima, autonomía para que los estudiantes sientan que son conductores de su propio aprendizaje;
- c) Factores motivacionales en relación con los mensajes que da el profesor: retroalimentación motivadora que informa sobre los conocimientos adquiridos sin hacer juicios, autoconcepto positivo porque se estimula el autoconocimiento del estudiante;
- d) Factores motivacionales en relación con la evaluación como autoevaluación para que el estudiante tome conciencia de los conocimientos adquiridos y de las estrategias que está utilizando para conseguirlo, autoeficacia el estudiante debe creer en que tiene la capacidad para realizar satisfactoriamente una tarea. La recomendación del estudio es que se deben planificar cursos en base a los diferentes factores motivacionales. (Contreras, 2006)

El aporte del anterior trabajo a la presente investigación es la idea que el profesor es el principal generador de la motivación de los estudiantes por el tratamiento didáctico que da a

objetivos, contenidos, técnicas y materiales y cómo favorece sentimientos de autoestima y autoeficacia en sus estudiantes.

La tesis doctoral “Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en alumnos de 6° grado de la escuela primaria en Pinar del Río” desde un Enfoque Investigativo Integral hizo un estudio descriptivo explicativo con diseño cuasi experimental. Su marco teórico presenta los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras; las tendencias de la enseñanza de lenguas extranjeras conductista, cognitivista, humanista y la histórico – cultural; consideraciones acerca del proceso enseñanza-aprendizaje con niños.

El diseño de la estrategia didáctica desarrolladora señala tres momentos por los que transita la tarea docente: *orientación* para lograr la comprensión por el estudiante de lo que va a hacer, para qué lo va hacer, cómo y por qué; *ejecución* para que los estudiantes realicen las acciones que han sido planificadas, donde hay que determinar los niveles de ayuda que se necesiten para resolver la tarea; *control* para analizar y reflexionar sobre la calidad de la comprensión, la ejecución y del resultado obtenido. Además, indica las dimensiones de la competencia comunicativa integral (cognitiva, lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural, de aprendizaje, afectiva, comportamental) y sus respectivos indicadores. Igualmente, sugiere los pasos metodológicos, para implementar el entrenamiento estratégico: a) presentación de las estrategias y las tácticas explicando en qué consisten y argumentando las razones del por qué y para qué aprenderlas; b) explicación de los pasos necesarios para ejecutarlas; c) el maestro mientras modela el proceso de la estrategia va pensando en alta voz; d) la práctica guiada de las estrategias y las tácticas por parte de los estudiantes; e) la práctica

independiente de las estrategias y las tácticas de aprendizaje donde el estudiante se auto monitorea. Asimismo, ofrece la taxonomía de estrategias y tácticas de aprendizaje de la competencia comunicativa integral, por sus dimensiones. También, ofrece estrategias y tácticas para utilizar antes de ver un video, mientras se vea y después de verlo. (Pulido, 2005)

En la presente investigación se retoma, del anterior estudio, los tres momentos por los que transita la tarea docente: orientación, ejecución y control; las estrategias y tácticas de aprendizaje de la competencia comunicativa integral, sus dimensiones y sus indicadores.

El folleto “Enseñanza de idiomas adicionales” publicado por la Oficina Internacional de Educación en su línea de acción de análisis y difusión de informes relacionados con innovaciones en los currículos y los métodos de enseñanza, marca que enseñar idiomas adicionales significa enseñar un segundo, tercero o más idiomas a estudiantes residentes en sus países de origen o en países a los que han inmigrado para conseguir una comunicación genuina.

Los autores proponen principios de enseñanza y sugerencias para la práctica en el aula como: a) los estudiantes necesitan ser expuestos a gran cantidad de lenguaje entendible y a fuentes de información significativa; b) las actividades en el aula deberían permitir a los estudiantes comunicarse con sus compañeros en un lenguaje natural y significativo; c) las actividades del aula deberían estimular en el estudiante el uso del idioma adicional para establecer una comunicación genuina; d) se debería enseñar a los estudiantes estrategias que les permitan aprender progresivamente el idioma por sí mismos, de forma independiente, y a través de sus compañeros de aula y otras personas, sin la ayuda continua del profesor; e) los estudiantes deberían realizar prácticas para comprender el lenguaje natural con que se habla el idioma adicional; f) los estudiantes deben realizar prácticas orales para conseguir que su habla sea comprensible para los

demás; g) los estudiantes deben practicar la comprensión de textos que se encuentran en la vida cotidiana; h) debe proporcionarse a los estudiantes abundante práctica en el uso de un lenguaje natural y efectivo; i) la enseñanza formal de la gramática puede ser benéfica en algunas situaciones y no serlo en otras; j) la enseñanza de la pronunciación debe realizarse de modo que los estudiantes puedan hacerse entender por los hablantes del idioma adicional. (Judd, Tan, y Walberg, 2006). Es de resaltar que del folleto, ésta investigación tomó para la ejecución de la propuesta, algunas sugerencias para la práctica de los principios de enseñanza en el aula.

Del documento Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que describe lo que los aprendices deben ser capaces de hacer en las categorías comprensión auditiva y comprensión de lectura, interacción oral y expresión oral y expresión escrita para utilizar una lengua con fines comunicativos, la presente investigación retomó, los seis niveles de referencia A1, A2, B1, B2, C1 y C2. (Consejo de Europa, 2001)

La tesis para optar al título de magíster en Estudios Políticos de la Universidad Nacional, Bogotá “Una ciudadanía desgarrada: configuración y ejercicio de una ciudadanía campesina en el corregimiento de San Joaquín” tuvo como objetivo mostrar el ejercicio de una ciudadanía campesina - en el corregimiento de San Joaquín, municipio La Mesa, Cundinamarca – mediante conceptualizaciones de la ciudadanía como una cuestión cultural, problematizándolas con las oposiciones rural – urbano y modernidad – tradición, y las discursividades de distintos actores que se interrelacionan con la población campesina. (Navarrete, 2011).

Del anterior documento, se tomó la descripción del Corregimiento de San Joaquín desde la perspectiva de que hay una mezcla de elementos urbanos y rurales en él; la identificación del problema que tienen los campesinos, la comercialización de los productos agrícolas; las

características de la intervención estatal en la región y la afirmación de que la institución educativa departamental de San Joaquín, tampoco articula el currículo con las necesidades de la población y/o su contexto socioeconómico. (Navarrete, 2011).

En el Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Volumen I A-E y Volumen II F-Z se dedica un apartado a la didáctica lengua extranjera, DEL, donde es definida; se distingue entre Lengua Extranjera y Segunda Lengua; se presentan los tres momentos que en el siglo XX la didáctica de las lenguas extranjeras vivió: la DEL como conocimiento de la lengua extranjera, la DEL como comunicación en la lengua extranjera y la DEL como comportamiento intercultural en la lengua extranjera; también señalan el papel que jugaron las tecnologías de la información y comunicación, TIC, al darle una dimensión social auténtica a la comunicación en la lengua extranjera. (Mata, Rodríguez, Diéguez, y Bolívar, 2004)

La actual investigación aprovechó del diccionario, las definiciones de lengua extranjera y segunda lengua, la descripción de los tres momentos de la didáctica de las lenguas extranjeras y el principio: ‘las Lenguas Extranjeras no se aprenden primero y se usan después sino que se aprenden mientras se usan’.

La tesis de maestría “La Enseñanza Comunicativa de Idiomas en Internet. Características de los materiales y propuesta didáctica” cuyo objetivo fue demostrar que es posible crear materiales comunicativos multimedia para la enseñanza de lenguas extranjeras por Internet. Su marco teórico presentó el enfoque comunicativo, la competencia comunicativa, los protagonistas del proceso enseñanza/aprendizaje, principios para el diseño de materiales y actividades comunicativas y el punto de encuentro entre Internet y el enfoque comunicativo (Hita, 2004).

La anterior investigación aportó la descripción de los elementos que conforman la Competencia Comunicativa desde el enfoque comunicativo.

El libro “Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante” (De Zubiría, J. 2006) contribuyó a la presente investigación los criterios para determinar modelos pedagógicos: propósitos, contenido, secuencia, metodología, recursos didácticos, evaluación, rol del estudiante, rol del profesor.

El libro “Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas” (Acosta et.al., 2007) aportó en relación a la Enseñanza para la Comprensión qué tener en cuenta al organizar una unidad temática, en especial el aspecto de la dimensión de las formas de comunicación, rasgos y niveles.

Seguido al anterior recorrido y revisión de documentos relacionados con algunos aspectos de esta investigación, se presenta y precisa el contexto y los elementos característicos del problema, el por qué y el para qué de su pertenencia y necesidad de abordaje, la pregunta que guiara la investigación y los objetivos a desarrollar hacia el camino de una propuesta que responda a la problemática planteada.

1.2. CONTEXTO

La investigación se realizó con los 41 estudiantes del curso 601 del año 2012 y con los 29 de ellos que cursaron séptimo en el curso 701 en el año 2013 de la Institución Educativa Departamental San Joaquín que se encuentra ubicada en el Corregimiento de San Joaquín, a 11

kilómetros del casco urbano del Municipio de la Mesa, Cundinamarca. La Institución tiene reconocimiento oficial N° 000990 del 13 de octubre de 1999 para el ciclo de básica secundaria y media técnica con especialidad comercial, calendario A, de carácter mixto, jornada única, con dos sedes propias para preescolar, básica primaria, básica secundaria, educación media y cuatro instituciones integradas: la Concha, Capata, la Vega y el Rosario.

1.3. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La implementación del modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión, EPC, en la IERD San Joaquín se centró en conferencias, charlas, lecturas, elaboración de registros y formatos, pero le faltó la discusión permanente entre docentes para reexaminar presupuestos, implícitos de las prácticas actuales; revisar, seleccionar y refinar cuidadosamente los tópicos generativos y las metas de comprensión; dialogar con los colegas sobre qué actividades obstaculizan y estimulan la comprensión; saber o averiguar que tópicos le interesan más a los estudiantes y cuales menos, o cuáles son los más pertinentes para el contexto; la negociación de hilos conductores por grados; corroborar que las metas de comprensión de periodo académico y los desempeños de comprensión son compatibles; la experiencia de ensayar las nuevas estrategias de enseñanza, el apoyo y estímulo entre colegas y expertos disciplinares para determinar las redes conceptuales esenciales por asignatura.

A lo anterior se suma que los conocimientos de los docentes sobre el modelo pedagógico EPC son dispares y origen de preocupaciones, reclamos y reproches entre ellos. Además, la mayoría de los estudiantes piensan que sus docentes los motivan poco y no les enseñan variadas estrategias para aprender. Según ellos, los docentes de inglés solo en algunas clases dan a conocer los hilos conductores, los tópicos generativos y la evaluación diagnóstica y continua.

También señalan que en todas o casi todas las clases de inglés, los docentes proponen actividades como buscar palabras en el diccionario, traducir palabras, oraciones o párrafos, explicaciones sobre los usos y formas gramaticales, hacer ejercicios escritos y orales de repetición individual o grupal, dictados de palabras y frases.

Los resultados de la olimpiada de inglés, año 2012, muestran que la reprobación es alta en la mayoría de los cursos. Con respecto a pruebas externas, en los años 2009 – 2012, la IERD San Joaquín, no ha logrado puntajes en los niveles B1, B+ y B2, de la escala de referencia de manejo del idioma inglés y en los niveles–A y A1, ha estado ubicado con porcentajes entre 63.7 % en el año 2009 y 74% en el año 2012. Es decir, no han alcanzado capacidades para comprender y utilizar expresiones y frases sencillas de uso frecuente destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato, presentarse a sí mismos y a otros, pedir y dar información personal básica, relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Los contenidos y organización de la malla curricular de inglés de la IERD San Joaquín, señalan algunas imprecisiones conceptuales, por ejemplo, cuando presentan la meta abarcadora y el hilo conductor como diferentes siendo en realidad sinónimos. La definición grado a grado de estos hilos conductores no denota secuencialidad y organización de lo más simple a lo complejo. En la competencia comunicativa, marcan elementos gramaticales en unos grados y en otros no y sucede lo mismo con tipos de textos e intenciones comunicativas. Aunque hay preocupación por contextualizar los temas, no los desarrollan en espiral comunicativo. Los tópicos no marcan temas por conocimientos, habilidades y actitudes y las metas de comprensión no siempre especifican habilidades comunicativas. La definición de los desempeños es generalizada y no evidencia

evolución del tema en las actividades a favor de la consecución del hilo conductor y tópicos generativos. La redacción sobre la evaluación diagnóstica y continua es igual para todos los grados.

En el hogar de los estudiantes no hay condiciones favorables para el aprendizaje del inglés porque las personas que viven con ellos tienen educación primaria, no saben inglés ni les interesa aprenderlo; los recursos se reducen a diccionarios, textos de inglés y dedican menos de una hora a estudiar inglés.

Los docentes tienen como métodos y prácticas de enseñanza, el método tradicional (gramática- traducción), el audio oral o audiolingual y el Total Physical Response.

Con relación al modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión, EPC, los docentes de inglés reconocen que no conocen ni aplican los desempeños de comprensión y que la institución no da el tiempo necesario para re-evaluar los componentes y elementos del modelo pedagógico institucional desde una perspectiva pedagógica ni para capacitación y formación sobre dominio del inglés.

Entonces se hace necesario en la implementación del modelo pedagógico institucional y del enfoque del área, reexaminar presupuestos, implícitos de las prácticas actuales; revisar, seleccionar y refinar cuidadosamente los tópicos generativos y las metas de comprensión; averiguar que tópicos le interesan más a los estudiantes y cuales menos, o cuáles son los más pertinentes para el contexto; corroborar la compatibilidad entre las metas y los desempeños de comprensión y ensayar nuevas estrategias de enseñanza.

1.4. PREGUNTA PROBLEMATIZADORA

¿Cómo diseñar una propuesta didáctica desde el modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión que permita el progreso en las habilidades comunicativas de los estudiantes en la clase de inglés del grado séptimo de la IERD San Joaquín?

1.5. JUSTIFICACIÓN

En Colombia aprender inglés es justificado como una habilidad que facilita el acceso al conocimiento, ofrece oportunidades laborales y también como medio para acceder a tecnología de punta. Pero aún no se alcanzan las metas que definió el Programa Nacional de Bilingüismo, tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés.

A pesar que se publicaron los Estándares de competencia en el idioma inglés para la educación básica y media; se alineó el sistema de evaluación en inglés en el país con la referenciación internacional; se fortalecieron los planes de formación de docentes de inglés; se posicionó el programa de bilingüismo como estrategia nacional, sectorial e intersectorial; se diagnosticó el dominio del inglés en docentes y estudiantes; se realizaron programas de inmersión en lengua inglesa; se entregaron dotaciones con formación en el manejo del software English Discoveries; se programaron cursos televisivos de inglés a través de Señal Colombia y, se ofertaron cursos y talleres sobre metodología de la enseñanza del inglés para los docente, los resultados en inglés de Colombia, Cundinamarca, el municipio de La Mesa y la IERD San Joaquín siguen muy distantes de los niveles esperados según metas del Programa nacional de Bilingüismo.

Docentes que no han alcanzado los niveles de dominio y proficiencia que se necesitan para implementar el enfoque comunicativo en sus clases, didáctica de la enseñanza del inglés alejada de los lineamientos de ese enfoque, inexistencia de oportunidades para practicar el inglés en situaciones comunicativas reales, contextos socioeconómicos de los estudiantes en los que el aprendizaje del inglés no se percibe como pertinente y culturas institucionales conflictivas son algunos de los retos para el Ministerio de Educación Nacional y demás sectores. Por lo tanto es

importante identificar y experimentar alternativas que contribuyan a la superación de estas necesidades.

En el contexto específico de esta investigación, por ejemplo, respecto a las clases de inglés, las limitaciones observadas en el grupo de los estudiantes participantes en la investigación, fueron: a) la fijación de tres momentos en ellas, el inicio con saludo y comentarios sobre la revisión de la guía realizada por los estudiantes; la entrega de instrucciones y desarrollo de la nueva guía; el cierre con la asignación de tareas; b) un docente controlador que invierte bastante tiempo de la clase en llamados de atención; c) un estudiante, receptivo- pasivo; d) actividades de aprendizaje, en su mayoría individuales; e) exigüos recursos didácticos; f) escasa variedad de estrategias para aprender; g) acciones centradas en la socialización, corrección y supervisión en el tablero, buscar palabras, traducir palabras, oraciones o párrafos con ayuda del diccionario, hacer ejercicios sobre los usos y formas gramaticales de la lengua inglesa, ejercicios orales de repetición individual o en grupo y hacer dictados de palabras y frases en inglés. Esas limitaciones señalaron que la dinámica de la clase de inglés se distanciaba de un enfoque comunicativo y de la implementación del enfoque pedagógico institucional, Enseñanza para la Comprensión, EPC, porque no incluía actividades de comprensión centradas en tareas situadas en contextos reales, ni la secuenciación en desempeños de exploración, de investigación guiada y de proyectos finales de síntesis.

Las limitaciones asociadas al contexto familiar y social fueron: a) la mayoría de este grupo de estudiantes convivía con personas mayores de nivel educativo en básica primaria y que no necesitan aprender el idioma inglés para sus labores del campo; b) en sus hogares, los estudiantes,

para aprender inglés tienen como recursos diccionarios y libros textos usados fundamentalmente en la tarea escolar de traducción.

Entonces, por el anterior panorama se consideraron como necesidades: a) la implementación del enfoque comunicativo de la asignatura de inglés; b) el diseño de clases acordes al modelo pedagógico institucional; c) el establecimiento de acciones que permitan valorar el aprendizaje del inglés en un contexto rural donde su uso no es significativo y pertinente.

En consecuencia, procesos de investigación que se desarrollen en las instituciones educativas deben aportar un ejercicio práctico sobre el enfoque pedagógico institucional; ofrecer a los docentes algunas implicaciones que se deben tener presentes al articular el enfoque institucional con el enfoque de la asignatura, favorecer propuestas didácticas que privilegien la coherencia entre las demandas sociales y las necesidades del estudiante. El aporte práctico de esta investigación es el diseño de una propuesta didáctica que permita el progreso en las habilidades comunicativas en la clase de inglés desde el modelo Enseñanza para la Comprensión.

La articulación del modelo Enseñanza para la Comprensión y el enfoque comunicativo para la enseñanza de una lengua extranjera se posibilita por la coincidencia que tienen en que lo esencial en el trabajo pedagógico es aprender como aprender, para el modelo en términos de comprensión y para el enfoque en los de comunicación.

Señalar la articulación de las cuatro macrohabilidades comunicativas de escuchar y leer (comprensión) y hablar y escribir (producción) con el modelo Enseñanza para la Comprensión, EPC, se motiva en las estrategias y en los requisitos para lograr los fines.

El enfoque comunicativo utiliza estrategias como los trabajos en grupo, la resolución de problemas, las actividades de cambio de rol, simulaciones de situaciones comunicativas, el uso de textos auténticos; presentación del idioma como un sistema; incorporación de tareas que relaciona a los estudiantes con necesidades de la vida real, mientras el modelo EPC aporta las estrategias de hacer diagnóstico, suministrar fuentes, enseñar a consultar, ofrecer métodos, retar a los estudiantes, centrar reflexiones en torno a metas de comprensión, determinar criterios de autoevaluación y de evaluación a otros, adaptar actividades para que el estudiante alcance y supere los niveles de comprensión, supervisar, indicar avances, promover contradicciones y formulaciones orientadas a la comprensión y la promoción de pensamientos independientes en los estudiantes, orientar al estudiante a tomar conciencia de sus intereses, y necesidades frente al objeto de estudio y el trabajo con otros.

Para el enfoque, la comunicación se logra si en los procesos de producción y comprensión hay dos interlocutores como mínimo que tienen vacíos de datos y posibiliten la transferencia de información a códigos oral, visual o escrito, en tanto que para el Modelo EPC, la comprensión se alcanza si se ha determinado ¿Qué conocimientos y qué habilidades necesitarán los estudiantes para desempeñarse con efectividad y alcanzar los resultados que de ellos se esperan? ¿Qué actividades tendrán que realizar para familiarizarse con los conocimientos y las habilidades necesarias? ¿Qué conjunto de normas, valores y actitudes estarán por detrás de las actividades planteadas? ¿Qué será necesario enseñar y ejercitar, y cómo será la mejor forma de enseñar y ejercitar, teniendo presente los desempeños que se pretenden? ¿Qué materiales y recursos son los mejores para alcanzar las metas deseadas?

Explicitar la articulación entre el modelo EPC y el enfoque comunicativo apunta al progreso equilibrado en las habilidades comunicativas de la escucha, identificando las intenciones comunicativas de las personas que participan en una conversación y comprendiendo plenamente preguntas sencillas sobre su entorno. En la habilidad de lectura, logrando comprensión textual y usando tonos de voz adecuada que demuestren seguridad frente a una audiencia. En las habilidades de habla y escritura, expresando oraciones completas, coherentes, fluidas e incorporando vocabulario suficiente.

Con la explicación y relación entre el conjunto de limitaciones y necesidades con la elaboración de una propuesta didáctica se espera apuntar al progreso de las habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes y la generación de conocimiento sobre el proceso educativo y didáctico desarrollado en las clases de esta asignatura en la IERD San Joaquín. A su vez, pueda fortalecer el componente pedagógico con la socialización del proceso investigativo a los docentes de la institución a favor de una cultura que se apoye en la reflexión crítica y el diálogo permanente entre colegas sobre su práctica pedagógica y la coherencia y cohesión con el modelo pedagógico institucional Enseñanza para la Comprensión.

Para el contexto municipal, departamental y nacional será un aporte significativo a la interpretación y apoyo a políticas, programas y estrategias en el campo del bilingüismo sin dejar de lado, el ajuste y modificación del proceso de enseñanza – aprendizaje según las características de los estudiantes y su contexto sociocultural.

A nivel personal, la docente espera asumir cambios efectivos y notorios relacionados con la transferencia de su protagonismo al del estudiante, es decir, propiciar un proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés centrado en el alumno.

1.6. OBJETIVOS

1.6.1. OBJETIVO GENERAL

Diseñar una propuesta didáctica desde el modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión para el progreso de las habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes del grado séptimo de la IERD San Joaquín.

1.6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Revisar el estado actual de la clase de inglés desde el modelo pedagógico institucional Enseñanza para la Comprensión y el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua extranjera.
- Diseñar e implementar una propuesta didáctica que articule el modelo institucional y el enfoque de la asignatura con miras al progreso de las cuatro habilidades comunicativas.
- Sistematizar los resultados y dar sugerencias para la optimización de la propuesta.

En la siguiente sección, se despliega el marco referencial que comprende la evolución de la didáctica de la lengua extranjera; el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua extranjera; los métodos y las prácticas en la enseñanza del inglés; el modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión; la planificación de la clase de inglés desde las orientaciones de este modelo; el marco legal sobre enseñanza y aprendizaje del inglés en Colombia y, el marco institucional de la IEDR San Joaquín, su ubicación, historia, proyecto educativo institucional, modalidad, enfoque pedagógico, componentes y elementos del currículo, proyectos transversales, estrategia administrativa, infraestructura, recursos humanos, caracterización socioeconómica del corregimiento de San Joaquín para contextualizar el diseño de la propuesta didáctica para el progreso de las habilidades comunicativas en inglés.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. MARCO TEÓRICO

2.1.1. Didáctica de la lengua extranjera.

La didáctica de la lengua extranjera, es un campo disciplinar de conocimientos teóricos y prácticos que media e integra las aportaciones científicas de otros campos, dirigido hacia la investigación y la profesionalización de quienes ejercen la enseñanza de las lenguas extranjeras como área del desarrollo curricular. Es importante distinguir aquí, entre lengua extranjera, lengua franca de amplio uso internacional que forma parte del desarrollo curricular de un determinado ciclo o etapa educativa de modo obligatorio u optativo; y, Segunda Lengua, como aquella vinculada al desarrollo lingüístico de los alumnos, como resultado de su inmersión social y educativa en un contexto bilingüe. (Mata, Rodríguez, Diéguez, y Bolívar, 2004 p. 174)

En el Siglo XX, la Didáctica de las lenguas extranjeras presentó tres momentos: a) desde el inicio hasta los años setenta se centra en la lengua como conocimiento, como saber. b) a partir de los últimos años de la década de los ochenta, la lengua como comunicación, como saber hacer. c) años finales e iniciales del Siglo XXI, la lengua como comportamiento intercultural, como compromiso en la acción intercultural. Hay una creciente preocupación de los docentes por desarrollar en los estudiantes de lenguas extranjeras un sentido, una conciencia, centrada en la competencia comunicativa, que les permita llegar a dominar usos en la nueva lengua que resulten apropiados y pertinentes dentro del amplio sistema universal de aquellos valores socioculturales

en los que hoy se desarrolla la comunicación. Apropiarse de una segunda lengua es apropiarse de sus discursos sociales y de la cultura de la cual proviene esa segunda lengua. (Mata, Rodríguez, Diéguez, y Bolívar, 2004 p 175 - 181)

Gracias a las tecnologías de la información y comunicación, TIC, la comunicación en la lengua extranjera ha dejado de poseer una dimensión propedéutica, (preparación controlada para una comunicación en lengua extranjera en un espacio y momento hipotéticos); por una dimensión social auténtica, comunicación real con interlocutores sociales verdaderos. En la Didáctica de la Lengua Extranjera, lo anterior ha generado un principio básico de aplicación directa en el aula: las Lenguas Extranjeras no se aprenden primero y se usan después sino que se aprenden mientras se usan, gracias a las diferentes herramientas de las que nos proveen las TIC. (Mata, Rodríguez, Diéguez, y Bolívar, 2004 p 179)

2.1.2. Enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua extranjera.

Para el enfoque Comunicativo, la competencia comunicativa incluye a) la Competencia Gramatical, dominio de las reglas del código lingüístico que posibilita el correcto uso de la lengua en la comunicación; b) la Competencia Sociolingüística, capacidad de reconocer la situación comunicativa en función de factores ambientales o sociales y utilizar adecuadamente los distintos registros de la lengua; c) la Competencia Discursiva, capacidad de producir discursos de acuerdo a las exigencias sociales y a las situaciones de comunicación; d) la Competencia Estratégica, capacidad de compensar las dificultades que se pueden dar en la comunicación ayudándose de estrategias como, por ejemplo, los gestos para asegurar la efectividad de la comunicación; e) la

Competencia Sociocultural, conocimiento que el hablante debe tener sobre el contexto social y cultural en que la lengua es utilizada. (Hita, 2004, p. 27)

El enfoque comunicativo centraliza la enseñanza de la lengua extranjera en la comunicación y utiliza estrategias como los trabajos en grupo que permiten la comunicación entre los estudiantes y la resolución de problemas; las actividades de cambio de rol que permiten la libre expresión de los interlocutores; simulaciones de situaciones comunicativas; lecturas de textos auténticos. El error es visto como un proceso natural del aprendizaje. El rol del estudiante se caracteriza por una mayor participación en su propio proceso de aprendizaje y el profesor asume el rol de orientador, facilitador, motivador y organizador de las actividades comunicativas en el aula. (Germain, 1993); (Larsen–Freeman, 2000)

Una actividad comunicativa tiene esta connotación si hay dos interlocutores como mínimo; si los ejercicios de habla y escritura motivan cuando están dirigidos a uno varios receptores; si activa el vacío de información, decir a otro algo que éste no sabe o escuchar algo que se desconoce y desea escuchar; si posibilita la transferencia de información a diferentes tipos de códigos (oral, visual, escrito); si registra que lo que se comunica esté muy cerca de un acto comunicativo real; si favorece la coherencia del discurso y hay información total entendible; si beneficia la corrección para verificar contenidos y entender y mejorar mensajes; si proporciona opciones de continuidad, ampliación e interpretación de la información para los interlocutores. (López, 2010, p 57-76)

En el aula de clase con las actividades comunicativas se puede crear un contexto que favorezca el aprendizaje de una lengua porque proporcionan oportunidades para el desarrollo de relaciones personales entre los participantes del proceso, docente y estudiantes. Según Littlewood

(1998) los tipos de actividades comunicativas que se pueden desarrollar en el aula para la enseñanza de lenguas extranjeras son dos: actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social.

Las de comunicación funcional son actividades donde se facilita transmitir el significado deseado, de modo eficaz, en una situación concreta. El docente organiza la situación para que los estudiantes enfrenten un vacío de información o resuelvan un problema mediados por materiales y fuentes informativas adecuadas y efectivas que ayuden en la reconstrucción de secuencias, narrativas, itinerarios, descripciones, por ejemplo. Las de interacción social son actividades donde se une el uso funcional de la lengua y la aceptación de la forma en que se usa. En este tipo de actividades se encuentran la simulación y los juegos de roles que el docente plantea y controla con reglas y pautas de dialogo, información o cumplimiento de roles. (Littlewood, 1998, p 21 – 47)

Debido al carácter interactivo de las actividades en el enfoque comunicativo, el lenguaje pasa a ser un todo integral y teniendo en cuenta este aspecto, en la evolución de este enfoque en la enseñanza de la segunda lengua, aparece a mediados de los años noventa, las propuestas de la enseñanza por contenidos y el aprendizaje basado en tareas que mantienen el propósito de lograr en los estudiantes la capacidad de interaccionar lingüísticamente de forma adecuada en situaciones de comunicación a través de una secuencia de tareas asignadas pautadas que integran respuestas a las necesidades, intereses y motivación de los estudiantes; un proceso de aprendizaje cognitivo centrado en el estudiante; el uso de las habilidades necesarias en acciones interactivas simuladas; material con lenguaje auténtico y contextualizado; estrategias de aprendizaje y desarrollo de la autonomía al involucrar al estudiante en las decisiones sobre lo que aprende, cómo lo aprende y cuándo lo aprende.

La Enseñanza basada en Contenidos, consiste en la integración de la enseñanza de algún contenido académico de otras áreas o asignaturas, con la enseñanza de la segunda lengua. Los estudiantes participan en discusiones, leen textos, escriben informes, analizan datos y resuelven problemas, comunican y explican a otros los contenidos, es decir, la planeación involucra las cuatro habilidades comunicativas. El Aprendizaje basado en Tareas, se centra en el desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes, prioriza los propósitos funcionales del uso de una lengua, entrevistas, cartas, dar instrucciones, hacer presentaciones, contar historias. (Brown, 1994)

Según Nunan (2002) existen dos tipos de tareas: de la vida real o tareas en donde se utiliza la lengua en situaciones fuera del aula y las tareas pedagógicas, donde se usa dentro del aula. Cuando las tareas del mundo real se utilizan para la enseñanza de una lengua en la clase se transforman en tareas pedagógicas.

Un enfoque comunicativo basado en tareas implica el estudio de la lengua en contexto ya que el lenguaje es utilizado en situaciones comunicativas que integran la acción social donde surge el texto, la relación que surge entre los participantes de la interacción y los recursos utilizados para producir un texto apropiado. Requiere la utilización de las cuatro macrohabilidades comunicativas como comprensión (escuchar y leer) y producción (hablar y escribir). (Nunan, 2002)

Para Nunan (1989) una lección auténtica de comunicación idiomática involucra a los estudiantes en la resolución de problemas, los obliga a negociar significados; presenta el idioma como un sistema; incorpora tareas que relaciona a los estudiantes con necesidades comunicativas de la vida real y facilita que ellos las intenten en clase; integra y promueve la práctica de las

cuatro habilidades comunicativas sobre la visión de aprendiendo como aprender y que el estudiante tenga y tome la decisión de qué, cuándo y cómo aprender.

En correspondencia con lo anterior, el papel que debe asumir el docente es el de un orientador y facilitador del aprendizaje y la comunicación, observador general de intereses, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, respetuoso e interlocutor de ellos, propositivo y dispuesto en la búsqueda y ejecución de propuestas metodológicas a favor de procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. A su vez, ser claro y coherente en la asignación y establecimiento de reglas, tareas y, creativo y efectivo en la utilización de recursos y aplicación de la didáctica y, tener alto nivel de dominancia y proficiencia de la lengua. Por su parte, el estudiante tiene un rol activo en su proceso de aprendizaje, motivado y con actitud positiva hacia la segunda lengua, comprometido con procesos de autocorrección, auto evaluación, co evaluación, dispuesto a trabajos cooperativos o grupales, a actividades mentales y dinámicas, co responsable de su aprendizaje.

Los ambientes de aprendizaje y los recursos didácticos también deben guardar una relación afín con el desarrollo del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés, es decir, estar conformados en términos de existencia y calidad adecuada y suficiente para que los actos de habla en la segunda lengua fluyan mediante actividades de aprendizaje eficientes. En otras palabras, el ambiente de aprendizaje debe estar acorde con el propósito de la comunicación, lograr destrezas interpretativas con la lectura y la escucha y expresivas con el habla y la escritura enmarcadas en los principios del enfoque comunicativo, un aprendizaje eficaz a través de situaciones reales.

La evaluación como componente curricular en su concepción más amplia es el proceso que sirve para comprobar si se ha producido la consecución de un objetivo pero descrito dentro el

enfoque comunicativo, es el proceso para estimar el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de la lengua extranjera. Así, el proceso de enseñanza aprendizaje tendrá como fin último la consecución de cierto grado de la competencia comunicativa en los estudiantes a través de las macro habilidades (escuchar, hablar, leer, escribir) y ellos deben demostrar que aplican, integran y movilizan conocimientos dentro de un contexto y un discurso real con el fin de satisfacer una necesidad comunicativa real. Los logros alcanzados se valoran y evidencian por medio de parámetros y descriptores que se enuncian para medir los niveles de la obtención de esa competencia formulada en términos comunicativos.

En consonancia con el nuevo rol que desempeñan docente y estudiante en el enfoque comunicativo, la evaluación se aplica durante todo el proceso y a todos los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje y contempla logros, dificultades, carencias para ajustar en las etapas de planeación de la enseñanza, los momentos del aprendizaje, tareas y estrategias para adecuarlos a las condiciones de los estudiantes.

En Colombia, los intentos para asumir el enfoque comunicativo han enfrentado dificultades como las condiciones socio-económicas laborales docentes; el bajo nivel de competencia oral de los maestros; la falta de canales de comunicación con los docentes; cobertura y recursos; el bajo nivel de competencia lingüística de estudiantes. (Cely, 2009)

2.1.3. Métodos y prácticas de enseñanza del inglés

La enseñanza del inglés ha estado marcada por diferentes métodos y enfoques que en la práctica pedagógica cotidiana tienen que ver con elementos como la visión acerca del aprendizaje de esa lengua, el rol del profesor y del alumno y la interacción entre ellos, el papel de la lengua materna y del inglés, el manejo de los recursos y estrategias de aprendizaje y la evaluación en el proceso de aprendizaje.

En la revisión de autores como Germain (1993) y Larsen- Freeman (2000) se identifican los siguientes métodos y prácticas de enseñanza del inglés:

El Método Tradicional, también llamado de gramática-traducción, propone la traducción como base para la comprensión del inglés. Las instrucciones se imparten en la lengua materna de los estudiantes. El diccionario y el libro de gramática se convierten en las principales herramientas para el trabajo. Con este método, el aprendizaje del inglés es una actividad intelectual donde los alumnos memorizan listas de reglas gramaticales y de ejemplos para dominar la morfología y la sintaxis; el vocabulario se enseña separadamente con listas de palabras. El profesor detenta el saber, representa la autoridad en el salón. Al alumno se le atribuye poca iniciativa y la interacción alumno-profesor es prácticamente inexistente. El control del aprendizaje es rígido y, en general, como está referido a la gramática, fundamentalmente, el error es inadmisibles. En la evaluación, predominan las pruebas escritas donde se pide al estudiante que traduzca un texto de inglés a lengua materna o viceversa o se le pide que responda preguntas ya sea de cultura o de gramática del inglés.

El Método Audio-Oral o audio lingual, se basa en principios de la psicología conductista y de la lingüística estructuralista. El aprendizaje de la segunda lengua es entendido como un conjunto de hábitos condicionados que se adquiere de la repetición. El error debe ser evitado y las respuestas correctas dadas por el alumno son reforzadas de inmediato por el maestro. La segunda lengua se enseña a través de la introducción gradual de estructuras de la lengua en forma de diálogos, la gramática y el vocabulario se presentan inductivamente por medio de una serie de ejemplos o modelos en oraciones completas. No permite el uso de la lengua materna en el aula porque interfiere con los intentos de los estudiantes de dominar el inglés. El laboratorio de lenguas es una herramienta importante porque permite que el alumno repita oralmente las estructuras vistas en el aula y las memorice. El profesor es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje controlando el comportamiento lingüístico de los estudiantes quienes ejercen un rol reactivo respondiendo a estímulos e imitando el profesor o al audio. La comunicación espontánea no se permite hasta que no se dominen los hábitos de la segunda lengua y la evaluación se enfoca solamente en identificar o utilizar la palabra más adecuada o la forma verbal apropiada en un contexto de oración dado. (Larsen-Freeman, 2000)

El método Total Physical Response (TPR), considera que el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera debe darse de la misma forma en que los estudiantes aprendieron la lengua materna, la comprensión auditiva precede la producción oral, la actividad motora, precede el procesamiento del lenguaje. Respecto a la interacción profesor-estudiante, la forma imperativa es la más empleada, el profesor da los comandos y los estudiantes dan respuestas motoras. También en la evaluación, el profesor pide a los estudiantes que realicen una serie de acciones que inmediatamente evalúa. (Larsen- Freeman, 2000)

El método comunicativo que se deriva de la corriente psicológica cognitivista y el constructivismo social, nace de la insatisfacción con métodos tradicionales para aprender una lengua extranjera, se caracteriza por promover la competencia comunicativa y propone una definición funcional del lenguaje que significa que las clases se desarrollen en contextos y funciones del lenguaje haciendo énfasis en las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura, se centren en el estudiante y se usen materiales auténticos. Ejemplos de metodologías de enseñanza comunicativa son la enseñanza basada en contenidos, enfoque por proyectos, aprendizaje con base en tareas. (Muñoz, 2010, p 75 -76)

2.1.4. Modelo Pedagógico Enseñanza para la Comprensión

La Enseñanza para la Comprensión, EPC, es un enfoque de tipo constructivista que busca que se lleve la comprensión a niveles altos en cuatro dimensiones: contenidos, métodos, propósitos y formas de comunicación. La intencionalidad es comprender, lograr la capacidad de pensar y actuar aplicando los conocimientos a un contexto.

La dimensión de contenidos se refiere al conocimiento validado por una disciplina y reconocido por la comunidad académica; la de los métodos, son las formas en que se construye el conocimiento y permiten superar posturas e ideas del sentido común y de la experiencia inmediata; la de los propósitos, incluye la postura para asumir y tener la convicción que el conocimiento es un potencial continuo para explicar, reinterpretar y operar el mundo y, la de las formas de

comunicación, incluye los sistemas de símbolos para expresar el conocimiento, poner en práctica lo comprendido ante otros y con otros. (Acosta et.al., 2007, p 233-234)

Para la EPC, el proceso de jerarquizar los tópicos del conocimiento priorizando aquellos que generen campos de exploración y permitan abarcar las cuatro dimensiones planteadas, contribuye a que los sujetos que enseñan y aprenden alcancen un tipo de comprensión a través de la extrapolación de conceptos, el descubrimiento de representaciones mentales que deben ser evidenciadas en unos desempeños de comprensión, de tal manera que se superen las barrera del memorismo, el actuar rutinario y el pensamiento bancario.

En esa medida, la Enseñanza para la Comprensión, EPC, detalla una ruta que inicia desde la pregunta qué es comprender y a partir de ella, con los cuestionamientos sobre qué es lo que se va a enseñar, qué es lo que realmente se comprenderá y qué se puede hacer para demostrar y evidenciar lo que se comprende, define conceptualmente, los tópicos generativos, las metas de comprensión y los desempeños de comprensión, respectivamente.

Los tópicos generativos, temas centrales para disciplinas, elegidos, redactados por el docente y socializados con los demás docentes de una institución tienen implicaciones que están más allá de acuerdos tácitos generalizados institucionales. Las exigencias de los tópicos generativos determinan que sean cuestionamientos accesibles y realmente inquieten a los estudiantes y que los docentes tengan un amplio dominio de la disciplina junto a un conocimiento y cercanía a intereses y necesidades intelectuales y afectivas de los estudiantes. (Acosta et.al., 2007, p 242)

Las metas de comprensión son procesos, relaciones o preguntas que determinan la ruta de trabajo. En la práctica pedagógica es preciso que las metas de comprensión se aborden, en sentido amplio de un curso, carrera o semestre como hilos conductores, y como metas de comprensión específicas en unidades temáticas para que el proceso de indagación sea efectivo y cercano, que las preguntas que resulten sean explícitas, de dominio público, pertenezcan a una red o estructura compleja, sean abarcadoras de los niveles y dimensiones de una comprensión en términos de desempeño. (Acosta et.al., 2007, p 243)

Los desempeños de Comprensión son las actividades que permiten a estudiantes el entrenamiento en el uso de los conocimientos a través de momentos que incluyen la exploración del tema, la investigación guiada, los proyectos personales de síntesis y la evaluación diagnóstica continua y a docentes, la orientación al estudiante para que ponga en juego las capacidades intelectual, de adaptación y respuesta a diversas situaciones aplicando lo comprendido y pueda avanzar a niveles de desempeños cada vez más altos. (Acosta et.al., 2007, p 244- 245)

En la EPC, la ruta a seguir desde lo general a lo particular, desde los tópicos generativos a los desempeños de comprensión, es fundamental para que docentes y estudiantes tengan el recorrido del punto a donde llegar y cuanto avanzar. Acosta et.al., (2007) enfatiza que en ese camino se pueden establecer diferentes y variadas estrategias para que los estudiantes avancen en sus niveles de desempeño de comprensión pero lo importante es tener claro que el docente es el responsable de marcar la ruta, la viabilidad de las metas de comprensión, de ahí las implicaciones de dominio y conocimiento de sus estudiantes para el docente.

Confirma el autor que la instrucción didáctica, el entrenamiento y la enseñanza socrática son las estrategias más plausibles en el seguimiento de esa ruta porque el docente puede autoevaluarse además de hacer diagnóstico, suministrar fuentes y enseñar a consultar, ofrecer métodos, retar a los estudiantes, aclarar dudas, centrar reflexiones en torno a metas de comprensión, determinar criterios de evaluación, adaptar actividades para que el estudiante alcance y supere los niveles de comprensión, supervisar, indicar avances, mostrar ejemplos, hacer practica la reflexión y retroalimentación informativa continua, disponer y asumir el papel de motivador, indagador y promotor de predicciones, contradicciones, proposiciones, formulaciones orientadas a la comprensión y la promoción de pensamientos independientes en los estudiantes. Para el estudiante, las estrategias le indican tareas que tienen que ver con tomar conciencia de sus intereses, necesidades, frente al objeto de estudio y el trabajo con otros, asumir métodos, consultar, preguntar, experimentar, concluir, escribir, confirmar hipótesis, formular nuevas preguntas, socializar las transferencias del conocimiento, autoevaluarse y tener criterios para evaluar a otros. (Acosta et.al., 2007, p 246 -247)

La Evaluación diagnóstica continua, en la Enseñanza para la Comprensión, es una parte importante del proceso de aprendizaje y debe contribuir significativamente al mismo. Como evaluación diagnóstica, las valoraciones deben promover la comprensión más que simplemente evaluarla, permitir que docente y estudiante conozcan a qué se ha comprendido y, a partir de ello orientar los pasos a seguir en la enseñanza y del aprendizaje. Como evaluación continua, los criterios deben ser públicos y referentes en todos los momentos, en el paso a paso hasta la comprensión final. De esta manera, estudiantes pueden valorar lo alcanzado, reflexionar, criticar y ajustar las estrategias elegidas y solicitar y recibir retroalimentación para avanzar. El docente, puede evaluar las estrategias, los efectos, los aciertos, para afinar los diferentes elementos del

proceso de comprensión y las cuatro dimensiones, conocimiento, métodos, propósitos y formas de comunicación cuyos rasgos y características definen cuatro niveles: Ingenuo, Participante, Aprendiz, Maestría. (Acosta et.al., 2007, p 247 -263)

2.1.5. Cómo planear una unidad desde el Modelo Pedagógico Enseñanza para la Comprensión

Para Fiore, E. y Leymonié, J. (2007), una clase que se desarrolla desde el enfoque pedagógico Enseñanza para la Comprensión incluye:

- Una planificación que se guíe por las preguntas esenciales que constituyen el modelo de la comprensión: ¿Qué es lo que realmente queremos que los alumnos comprendan? ¿Para qué queremos que comprendan ese tema o concepto? ¿Cómo involucrar a los alumnos en estos temas que deseamos que comprendan? ¿Cómo sabrán tanto docentes como alumnos que están construyendo esa comprensión?, es decir, por los Tópicos Generativos; las Metas de Comprensión; los Desempeños de Comprensión y la Evaluación Continua.
- Un docente que define los criterios de evaluación y los estándares de desempeño, los da a conocer a sus estudiantes, antes de proponerles las Tareas Situadas en Contextos Reales (TSCR); promueve oportunidades con el cuestionamiento, la indagación y la retroalimentación para que los estudiantes den a conocer su pensamiento, explicando, interpretando, aplicando, cambiando su perspectiva, empatizando y auto evaluándose; usa la información de la evaluación continua para

verificar las comprensiones de los estudiantes y ajustar su planificación de aula; maneja una variedad de recursos adecuados para promover la comprensión.

- Un estudiante que interioriza y puede describir las preguntas esenciales, las ideas principales, los desempeños y los criterios de evaluación; se involucra desde el comienzo, sostiene su interés y se compromete con la Tareas Situada en Contexto Real (TSCR) y con las actividades de las seis facetas de la comprensión: explicación, interpretación, aplicación, cambio de perspectiva, empatía y autoevaluación; genera preguntas relevantes; usa criterios y rúbricas para guiar, revisar sus trabajos y autoevaluar y co evaluar ; utiliza la retroalimentación para establecer metas relevantes.
- Formas variadas de evaluación que permitan verificar indicios de las seis facetas de la comprensión: explicar, interpretar, aplicar, cambiar su perspectiva, empatizar y autoevaluarse.
- Actividades de comprensión centradas en tareas auténticas y situadas en contextos de la vida cotidiana en donde los estudiantes deben desarrollar un producto concreto o un desempeño dirigido a una determinada audiencia real o simulada.
- Un salón de clase donde están a la vista las preguntas esenciales, las ideas principales y los criterios y rúbricas de evaluación y los trabajos de los estudiantes, pero desde una perspectiva de respeto por sus ritmos de aprendizaje.

- Una variedad de recursos adecuados para promover la comprensión. (Fiore y Leymonié, 2007, p 9 - 10)

En el diseño de una Tarea Situada en Contexto Real (TSCR) se debe tener en cuenta seis aspectos: la meta de la propuesta; el rol de quien debe realizarla; quién es la audiencia destinataria; en qué escenario se va a desarrollar; qué desempeños se esperan de quien la realiza y, con qué criterios se va a evaluar. (Fiore y Leymonié, 2007, p. 9-10)

El modelo de comprensión tiene cuatro dimensiones y representa las preocupaciones didácticas del enfoque: tópicos generativos (temas seleccionados); metas de comprensión (lo importante dentro el tema); desempeños de comprensión (hacer y pedir que hagan) y evaluación continua (saber lo que han comprendido).

Fiore y Leymonié, (2007) recomiendan retomar la propuesta de Wiggins y Tighe (2006) de pensar la clase de atrás para adelante. Se identifican de manera amplia, los resultados deseados de nuestra enseñanza.

En la primera etapa se priorizaran los resultados deseados de nuestra enseñanza respondiendo las preguntas ¿Qué deberían saber, qué deberían comprender, qué deberían ser capaces de hacer mis estudiantes? ¿Qué contenido vale la pena comprender? ¿Qué comprensiones duraderas deseamos que manejen nuestros estudiantes?

En la segunda etapa, se determina la evidencia aceptable o producto que valide que los resultados de aprendizaje esperados se han alcanzado. Las preguntas que orientan esta etapa son ¿Cómo sabremos si los estudiantes han alcanzado las metas que les hemos propuesto, los

resultados deseados? ¿Qué aceptaremos como evidencia de la comprensión y aptitud/destreza de los estudiantes?

En la tercera etapa, están las actividades de enseñanza con diferentes niveles de complejidad que se piensan a través de las preguntas ¿Qué conocimientos (hechos, conceptos, principios) y qué habilidades (procesos, procedimientos, estrategias) necesitarán los estudiantes para desempeñarse con efectividad y alcanzar los resultados que de ellos se esperan? ¿Qué actividades tendrán que realizar para familiarizarse con los conocimientos y las habilidades necesarias? ¿Qué conjunto de normas, valores y actitudes estarán por detrás de las actividades planteadas? ¿Qué será necesario enseñar y ejercitar, y cómo será la mejor forma de enseñar y ejercitar, teniendo presente los desempeños que se pretenden? ¿Qué materiales y recursos son los mejores para alcanzar las metas deseadas?

2.2. MARCO LEGAL

La Ley 115, Ley General de Educación de Colombia, en el artículo 23 numeral 7, establece idiomas extranjeros como un área del conocimiento y de la formación obligatoria y fundamental. En el artículo 22 literal 1, establece para la educación básica en el ciclo de secundaria, “la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera”. Los objetivos son graduales y van de la adquisición en primaria a la comprensión y producción en secundaria. (MEN, 1994)

La Resolución 2343 de 1996 especifica los indicadores de logro establecidos para idiomas extranjeros para los grados 1º, 2º y 3º utilización de expresiones sencillas de la cotidianidad; para 4º, 5º y 6º expresión de deseos y planes; para 7º, 8º, y 9º argumentaciones de

las opiniones propias. El conjunto de grados 10° y 11 análisis crítico de la información difundida por los medios de comunicación. (MEN, 1996)

Los Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros precisan que la competencia pragmática se refiere primero a la Competencia ilocutiva para a) expresar ideas y emociones (funciones ideacionales); b) lograr que se lleve a cabo algo (funciones manipulativas); c) usar el lenguaje para enseñar, aprender y resolver problemas (funciones heurísticas); d) ser creativo (funciones imaginativas). Segundo a la Competencia socio-lingüística o conocimiento del apropiado uso del lenguaje según el contexto en que se usa para a) reconocer tipos de registros y dialectos; b) comprender referentes culturales. También recomiendan metodologías activas; interactivas; flexibles; lúdicas y centradas en el estudiante (MEN, 1999)

Ni la Ley 115, ni la Resolución 2343 de 1996, ni los Lineamientos Curriculares Idiomas Extranjeros determinan la lengua extranjera que se debe enseñar en las instituciones educativas oficiales o privadas, pero, la mayoría de las oficiales adoptaron el inglés.

El documento Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas describe lo que los alumnos deben ser capaces de hacer para utilizar una lengua con fines comunicativos. Delimita las capacidades que el alumno debe controlar en cada uno de los niveles para las categorías a) comprender que integra las destrezas comprensión auditiva y comprensión de lectura; b) hablar que une interacción oral y expresión oral y c) escribir o expresión escrita. Sus niveles de referencia clasifican los aprendices de una lengua en usuarios básicos, usuarios independientes y usuarios competentes, en una escala global de seis niveles distintos: A1, A2, B1, B2, C1 y C2 descritos anteriormente. (Consejo de Europa, 2001)

El Programa Nacional de Bilingüismo estipuló como metas mínimas para el sector oficial que el 100% de los estudiantes de grado 11° alcance un nivel de inglés intermedio (B1) y el 100% de los profesores alcance un nivel intermedio alto (B2). Para el año 2010, se esperaba que el 30% de los estudiantes de grado 11° alcanzase un nivel de inglés intermedio (B1) y que el 45% de los profesores lograra un nivel intermedio alto (B2). (MEN, 2006)

En el 2003 el Programa “Bogotá y Cundinamarca Bilingües en Diez años, 2003-2013” toma como referente el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y proyecta que los docentes alcancen el nivel B2 y los estudiantes el B1. En el año 2004, se diseña el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 con el objetivo de incentivar y fortalecer la enseñanza del idioma inglés en la educación básica, media y superior porque considera esta lengua como la más difundida en el mundo y demandada para el acceso a becas, pasantías y oportunidades laborales.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas también fue el referente para el diseño de los Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés, 2006 y para la prueba de inglés del examen de Estado, Saber 11° que desde el año 2007 está evaluando esta asignatura.

Según el Ministerio de Educación nacional los Estándares Básicos de Competencia: inglés son criterios claros que permiten a los estudiantes y a sus familias, a los docentes y a las instituciones escolares, a las Secretarías de Educación y a las demás autoridades educativas, conocer lo que se debe aprender y el conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto

determinado es lo que define las competencias. Desde estos criterios se espera que se desarrolle en los estudiantes la competencia comunicativa que incluye:

La competencia lingüística o conocimientos (léxicos, fonológicos, sintácticos y ortográficos) y destrezas para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos en diversas situaciones.

Competencia pragmática o uso funcional de los recursos lingüísticos. Comprende una competencia discursiva o capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales y una competencia funcional para conocer, tanto las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales.

Competencia sociolingüística o conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua. Manejo de normas de cortesía y otras reglas que ordenan las relaciones entre generaciones, géneros, clases y grupos sociales. Uso de expresiones de la sabiduría popular o identificación de las diferencias de acento, registro, o dialectales.

La competencia comunicativa no se puede trabajar aisladamente porque implica un saber/hacer flexible, que se actualiza en contextos significativos y que supone la capacidad para usar los conocimientos acerca de la lengua en diversas situaciones. (MEN, 2006)

La socialización de los estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras: Inglés, enfatizó las siguientes recomendaciones para diseñar la clase: seleccionar las habilidades y

los estándares específicos a trabajar; definir logros e indicadores de logro; seleccionar contenidos y planear la clase teniendo presente: ¿Cuáles son los momentos de la clase?, ¿Qué se va a hacer en cada momento?, ¿Qué actividades deben implementarse? y ¿Qué problemas se enfrentarán y cómo se solucionarían? (MEN, 2008b).

La Ley 1651 del 12 de julio del 2013 modificó los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y dictó otras disposiciones -ley de bilingüismo. Al artículo 20, le adicionó el literal g que dispone desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera; modificó el literal m del artículo 21, el literal l del artículo 22 estableciendo el desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera. Esta Ley, en el artículo 8, establece que el Gobierno Nacional dará prelación al fomento de la lengua inglesa en los establecimientos educativos oficiales.

2.3. MARCO INSTITUCIONAL

La IERD San Joaquín, se encuentra ubicada en la Inspección de San Joaquín, a 11 kilómetros del casco urbano del Municipio de la Mesa, Cundinamarca. Cuenta con dos sedes propias para preescolar, primaria, secundaria y media en jornada única y, actualmente con cuatro instituciones integradas: la Concha, Capata, la Vega y el Rosario.

Haciendo un recuento histórico, la institución fue creada en 1980 en un terreno donado por el INCORA. En 1983 recibió la licencia de funcionamiento y en 1984 se iniciaron las clases. Desde 1996 tiene convenio con el SENA para certificar a los bachilleres como procesadores de

datos contables. En el 2003, se constituyó el subcomité que definió el modelo pedagógico institucional, Enseñanza para la Compresión y trazó lineamientos generales para su implementación. En la actualidad, desarrolla dos modalidades técnicas: en documentación y registro de operaciones contables y como Promotor de desarrollo rural. A partir de febrero del 2005, mediante la Resolución N° 000529, asumió la directriz de integración de las cuatro sedes para los procesos administrativos, pedagógicos y social comunitario. Entre el 2005 y 2008, se crearon los símbolos institucionales, bandera, escudo e himno del colegio. En el 2008 inició el Proyecto de formación en francés con el grado sexto y proyectado año a año hasta el grado undécimo. En este mismo año se estableció la meta de obtener la certificación de calidad ISO 9001 versión 2008. A finales del año 2010, se implementó el Sistema de Información de Gestión de la Calidad Educativa, SIGCE, en la institución. En los últimos años los docentes han recibido capacitación sobre manejo del estrés, modelos de inclusión, estilos de aprendizaje, fortalecimiento de competencias, elaboración y acompañamiento de proyectos sociales. En el 2012 la policía nacional proporcionó capacitaciones a docentes y estudiantes sobre sustancias psicoactivas; la comisaria de familia realizó charlas sobre abuso sexual y maltrato infantil.

El Proyecto Educativo Institucional, PEI, vigente “Formadores de una cultura de progreso y Paz” plantea como misión, propiciar un servicio de calidad enfocado en la enseñanza para la comprensión a través del cual el estudiante recibe una formación integral que reconoce la diversidad y le permite un desempeño competitivo en el campo social, laboral y/o profesional, mediante una orientación técnica con especialidad comercial o promotor de proyectos rurales. En la visión, la institución se proyecta hacia el año 2016, como una entidad certificada bajo la norma de calidad ISO 9001 versión 2008, destacándose por ser líder en la formación integral de jóvenes competentes, en las áreas técnica comercial y promotor de proyectos rurales, transformadores de

su entorno y gestores de su propio desarrollo, cimentada en la responsabilidad, identidad y convivencia.

En términos académicos, el colegio cuenta con la modalidad de bachiller técnico, perfil funcional para la documentación y registro de operaciones contables o técnico promotor de desarrollo rural. El plan de estudios estuvo organizado hasta el año 2010, por las áreas Ciencias naturales y educación ambiental; Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; Educación artística y cultural; Educación ética y en valores humanos; Educación física, recreación y deportes; Educación religiosa; Humanidades, lengua castellana e idioma extranjero; Matemáticas, Tecnología e informática. Adicionalmente incluyen las asignaturas ofrecidas en las áreas técnicas: Digitación, Contabilidad, Emprendimiento, Taller de principios administrativos y técnicas de archivo, Proyectos empresariales rurales, Educación ambiental, Entorno rural.

El enfoque pedagógico de la institución es la Enseñanza para la Compresión, EPC. A partir de él se establecen como lineamientos generales: promover la adquisición de valores favorables al desarrollo personal y a la convivencia; facilitar al estudiante estructurar su mente para asimilar el aprendizaje de los saberes; dotar a los estudiantes con herramientas para desempeñarse eficiente, eficaz y efectivamente; permitir que el estudiante se apropie de la realidad mediante desempeños donde evidencie que comprende y profundiza estableciendo nuevas relaciones; priorizar cuerpos del conocimiento que posibiliten abarcar las cuatro dimensiones: contenidos, métodos, propósitos y formas de comunicación; apropiar valores que garanticen la convivencia, la conservación y la transformación de la realidad y ocurra el desarrollo humano.

Desde el enfoque EPC, la IERD San Joaquín define cada uno de los componentes curriculares: los propósitos, usar potencialmente el conocimiento. Los contenidos como herramientas reflexivas significativas que se utilizan para obtener resultados, contar historias, resolver problemas, formular juicios y transformar la vida cotidiana interactuando con redes conceptuales amplias. También la institución educativa admite que para poner en práctica la comprensión requiere que el estudiante adecue su forma de compartir y comunicar el conocimiento, ejercitando habilidades propias del investigador como la observación, la clasificación y el registro.

Además la IERD establece y organiza los elementos que intervienen en la planeación curricular, tal como se presentan en la figura N° 2. Es de aclarar que en el documento del Proyecto Educativo Institucional de la IERD San Joaquín, no se identifica la fuente primaria de esa relación y jerarquización de elementos que expone y explica Alida María Acosta Ortiz en el libro Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas. (Acosta et.al., 2007, p 239)

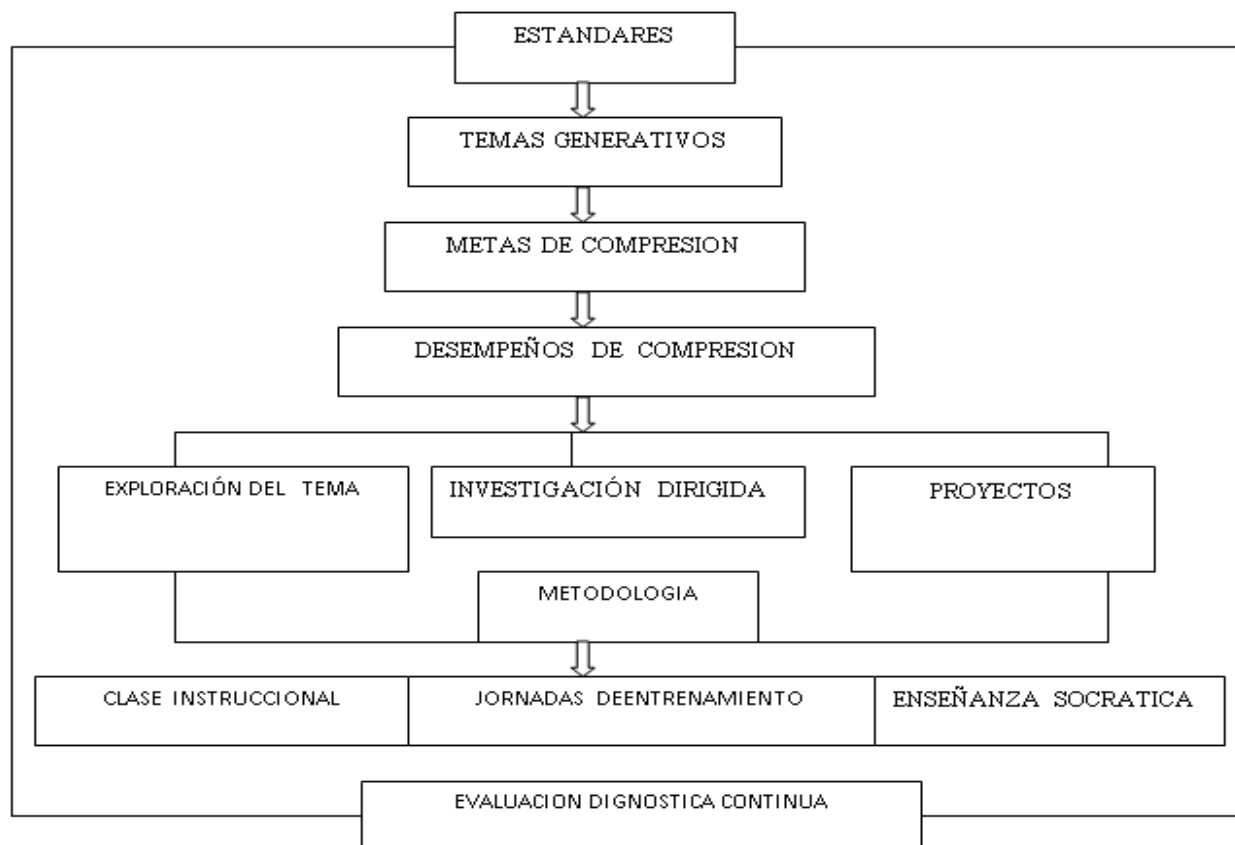


Figura 2. Elementos de la Planeación curricular en el modelo EPC. Fuente: IERD San Joaquín. Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia, versión 2012.

En la IERD San Joaquín, las mallas curriculares se realizaron a partir de la meta de conseguir la certificación de calidad ISO 9001 de 2008 y de la implementación del Sistema de Información de Gestión de la Calidad Educativa, SIGCE. Las mallas curriculares están en un documento complementario del PEI y se implementaron desde el año 2011, su formato es anual y se reestructura cada año a criterio de los docentes por asignación académica. La descripción completa de las mallas, del plan de aula y del seguimiento de área se hará en la sección de análisis de la asignatura de inglés.

En la actualidad las áreas están organizadas de la siguiente manera: Área de Ciencias Sociales con las asignaturas de Sociales, Educación Religiosa, Economía y Filosofía. Área de Humanidades con las asignaturas de Lengua Castellana, Inglés y Francés. Área de Ciencias con

las asignaturas de Biología, Química, Física, Matemáticas e Informática, Digitación, Educación Ambiental, Entorno Rural. Área de Técnica con las asignaturas de Educación Física, Artística, Educación Ética, Contabilidad, Emprendimiento, Taller de Principios Administrativos y Técnicas de Archivo y, Proyectos Empresariales Rurales.

La IERD San Joaquín tiene como estrategia administrativa y de gestión, el trabajo colectivo “Manos unidas, mentes gestoras de cambio”, basada en trabajo en equipos, consolidación de comités de trabajo para lograr objetivos comunes que se puntualizan y depura en la Figura N° 3.

PROGRAMA	OBJETIVO	PROYECTO	METAS	INDICADORES	RIESGOS
Especialidad técnica comercial PROYECTO RURAL Convenio SENA	Brindar al estudiante herramientas que le permitan un desempeño competitivo en el campo laboral.	Practica contable Formación en emprendimiento Cooperativa QUINESCOOP. Proyectos productivos rurales.	El 80% de los estudiantes egresados tengan un desempeño laboral competitivo acorde a las exigencias del mundo actual.	Número de estudiantes egresados Sobre el número de estudiantes vinculados laboralmente.	Baja oferta laboral. Desinterés del egresado para vincularse al mundo laboral. Bajos incentivos para la generación de empresa.
Educación ambiental y formación valores. Escuela de Padres	Contribuir en la formación de ciudadanos integrales con conciencia social y ambiental.	PRAES Escuela saludable. Yo y tú. Proyecto ciudadano. Escuela de padres. Educación sexual.	El 80% de los egresados sean protagonistas de cambios y mejoramiento, personales, familiares sociales y ambientales.	Número de evidencias recogidas en el mejoramiento de la calidad de vida, y entorno sobre número de estudiantes egresados.	La influencia de los medios de comunicación en la generación de anti valores. La falta de conciencia ambiental evidente en el entorno. La sociedad de consumo.
Enseñanza para la comprensión	Estimular Capacidades Cognitivas en las diferentes áreas del aprendizaje mediante el enfoque pedagógico institucional.	Olimpiadas académicas institucionales. Olimpiadas municipales. Prevención y atención de desastres. Plan lector. Semilleros de investigación.	El 70% de los estudiantes obtengan resultados satisfactorios en la pruebas de estado, pruebas saber, olimpiadas municipales y olimpiadas	Número de estudiantes egresados sobre puntaje medio y alto en pruebas de estado. Número de estudiantes egresados sobre número de	Nivel socioeconómico de los estudiantes que les impide acceder a la educación superior. Desinterés de los egresados por continuar con estudios

PROGRAMA	OBJETIVO	PROYECTO	METAS	INDICADORES	RIESGOS
		Ondas.	académicas. El 50% Ingresen a la educación superior. El 90% de los profesores evalúen y auto evalúen sus prácticas pedagógicas periódicamente.	estudiantes que acceden a la educación superior. Número de docentes que aplican el modelo pedagógico sobre total de la planta docente.	superiores. Apatía frente a la importancia del las pruebas de estado. Dificultad y desconocimiento de conceptos fundamentales. Apatía del docente frente a los procesos de capacitación, evaluación y autoevaluación.

Figura 3. Fuente: IERD San Joaquín. Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia, versión 2012.

Los proyectos pedagógicos transversales: Proyecto ambiental escolar; Atención y prevención de desastres; Educación para la democracia y gobierno escolar; Educación sexual y Plan Lector, están diseñados para dar cumplimiento a la norma, pero, su ejecución, seguimiento y evaluación no es continua. Otros proyectos como Ondas; semilleros de investigación; formación en francés; Olimpiadas Académicas de matemáticas, castellano, sociales, ciencias, inglés, contabilidad, religión, ética e informática también tienen problemas en continuidad y permanencia por falta de recursos y liderazgos.

La IERD San Joaquín, posee una planta física distribuida, tal como se indica en la Figura N° 4.

BACHILLERATO SAN JOAQUIN	PRIMARIA SAN JOAQUIN	INSTITUCIONES ASOCIADAS			
		LA CONCHA	CÁPATA	EL ROSARIO	LA VEGA
Sector administrativo.	12 aulas 1 aula múltiple	2 aulas 2 baños	3 aulas 3 baños	3 aulas 1 restaurante	2 aulas 2 baños
Sector servicios:(cafetería, biblioteca, emisora, cooperativa, salón de implementos	2 baterías (baños). 1 cancha deportiva. 1 restaurante	1cancha múltiple 1apartamento (vivienda cuidadores)	1estaurante con cocina. Zonas verdes	3 baños 1cancha multifuncional	1 apartamento 1cancha multifuncional 1 restaurante

BACHILLERATO SAN JOAQUIN	PRIMARIA SAN JOAQUIN	INSTITUCIONES ASOCIADAS
deportivos	escolar.	1 restaurante
12 aulas	1 caseta	escolar.
1 aula múltiple	cooperativa	Zonas verdes
7 baterías (baños)	Zona verde	
1 sala - profesores		
2 baños -		
profesores		
1 laboratorio de		
química y física.		
1 sala de		
informática.		
2 bodegas		
1 cancha deportiva		
1 estadio		
1 piscina		
Zonas verdes		

Figura 4. Infraestructura IERD San Joaquín. Elaboración propia. Fuente: IERD San Joaquín. Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia, versión 2012.

Cuenta en la actualidad con servicio de piscina, sala de cómputo, cafetería, restaurante, biblioteca, fotocopidora, espacios deportivos y laboratorio de química y física. No obstante, el servicio de piscina no es usado con frecuencia por los estudiantes porque se cobra una tarifa para el mantenimiento. La sala de informática no tiene computadores disponibles para cada estudiante y no siempre funciona la conexión a internet. En la biblioteca, se carece de material bibliográfico para las áreas de Ciencias sociales, Ciencias Naturales y Lengua Castellana. El laboratorio no está equipado con los insumos y materiales necesarios para las prácticas y experimentos. Además, la institución no posee televisores, videobeam, tableros interactivos para proyecciones de audiovisuales.

El organigrama de la IED San Joaquín se resume en la figura N° 5.

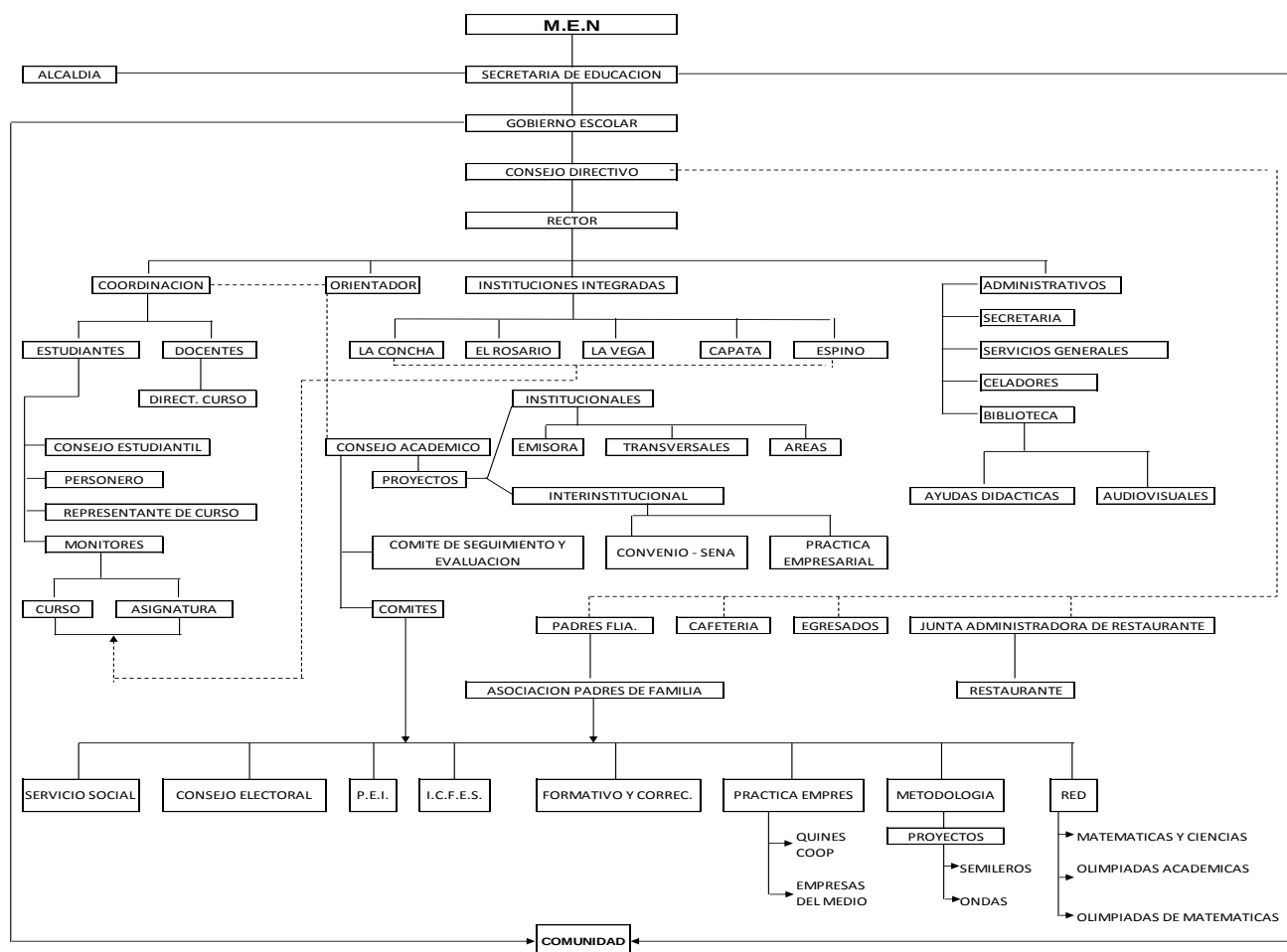


Figura 5. Organigrama General IERD San Joaquín. Fuente: IERD San Joaquín. Proyecto Educativo Institucional y Manual de Convivencia. versión 2012.

Los recursos humanos de la institución para el año 2011 eran dos directivos, seis administrativos, 27 docentes y 709 estudiantes matriculados de los cuales 382 eran de bachillerato. De los 709 estudiantes, 540 estudiantes estaban ubicados en el nivel uno del Sisben, 149 en el nivel dos, y 20 en el tres. Ningún estudiante del colegio se hallaba ubicado en los niveles cuatro, cinco o seis.

La IERD San Joaquín se halla situada en un contexto donde la base de la economía de las familias es el cultivo de frutales como limón, guayaba, anón, maracuyá, guanábana, chirimoya, mandarina, naranja, mango en todas sus especies, tomate chonto, caña de azúcar, maíz y plátano. Cultivan peces como la cachama y la mojarra y crían ganado vacuno y aves de corral.

Para ampliar la configuración del contexto que circunda la institución educativa, la investigación ‘Una ciudadanía desgarrada: configuración y ejercicio de una ciudadanía campesina en el corregimiento de San Joaquín’, afirma que allí, el campesino es reducido a una función meramente económica, que influye en una baja valoración de la vida campesina, asociada a la idea de atraso. (Navarrete, 2011, p 7)

En este corregimiento hay una mezcla de elementos urbanos y rurales. Lo urbano descrito en: a) la mercantilización vista en un reducido mercado interno que permite la subsistencia de 20 negocios registrados; b) la presencia de intermediarios provenientes de las ciudades de Medellín, Bucaramanga y Bogotá, principalmente porque los productos no consiguen mercadeo ni en el municipio de La Mesa ni en el propio San Joaquín y, c) el auge de patrones de vestimenta urbanos. Lo rural, percibido en: a) la ausencia de autoridades estatales, por ejemplo, no hay estación de policía; b) la inexistencia de un puesto de salud, bancos y puntos de recaudo, los habitantes deben acudir a la cabecera municipal (La Mesa); c) la carencia de medios de

comunicación modernos a excepción del teléfono celular y la ausencia de un medio informativo local y, d) el predominio de ingresos de subsistencia por producción agrícola. (Navarrete, 2011, p 31-41)

En la cotidianidad, los habitantes de San Joaquín se conocen, se hacen favores y se apoyan mutuamente en distintas labores como fumigar, podar árboles, asistir y recolectar en tiempo de cosecha. Valoran la independencia que tienen para establecer su labor diaria y la tranquilidad del campo, pero muchos jóvenes se trasladan a las ciudades en busca de oportunidades laborales o porque les desagrada la vida campesina y los que se quedan se integran a las actividades de las fincas de los padres o al moto taxismo. Otra particularidad de la población, es que más del 50%, no son oriundos de San Joaquín, muchos llegaron por el atractivo que tiene San Joaquín como centro frutícola, o por la tranquilidad del lugar o por cansancio de la ciudad. (Navarrete, 2011, p 50)

Con relación al transporte y la movilidad, los habitantes no tienen un medio de transporte público reglamentado para el desplazamiento hacia las 11 veredas del corregimiento, usan micro buses y mochileros, moto – taxis, camionetas y camiones de propiedad de intermediarios. En época de cosecha, los campesinos llegan a pie, en caballo, mula o burro, bicicleta o en camionetas para comercializar sus productos o abastecerse de productos no perecederos.

En San Joaquín, se conocen dos experiencias de asociación campesina. ASOMEFRUT, que nació no de un proceso interno de la comunidad sino de un proyecto liderado por la Corporación Colombia Internacional, CCI, para crear organizaciones de base, fortalecer las actividades productivas y de comercialización para los campesinos y, facilitar la afiliación a

MANGOCOL, gremio de productores de mango de Colombia y canal fundamental en el contacto con exportadores y supermercados. (Navarrete, 2011, p 55)

En la vida y desarrollo de la economía en San Joaquín, uno de los grandes problemas que tienen los campesinos es el de la comercialización de los productos agrícolas. El corregimiento cuenta con solo dos espacios para esta actividad: uno dedicado a la venta de láchigo y productos de tierra fría y el otro, la Plaza de mercado de frutas, kioscos sin espacio para la exhibición de los productos que ubica y expone a los campesinos al mercado con comerciantes de Bogotá y Medellín o a la venta directa a supermercados y exportadores, para ingresos constantes sin que se medie ni se creen condiciones favorables de comercialización diferentes a la propuesta por los intermediarios. (Navarrete, 2011, p 66-80)

Adicional a la situación de exposición y vaivén del campesino en San Joaquín y en general en el municipio de La Mesa frente a la comercialización de sus productos, se encuentra la posición y carácter asistencialista más que estratégico de un entorno institucional y de proyectos desarrollados en la región. Las acciones, propuestas e intervenciones académicas y de expertos se efectúan desde la visibilidad de los campesinos como un sector poblacional y productivo incapaz de auto gestionar su propio desarrollo. Además provocan inconformidad y desconfianza del campesino por las entidades porque sólo lo convierten en objeto de intervención que ha fortalecido una cultura de petición y recepción por la contraprestación de servicios y la participación en los programas ofrecidos.

Así la oferta de programas institucionales, como por ejemplo el del SENA para disminuir la migración de jóvenes hacia las ciudades no pasa de capacitación y formación técnica que no se revierte en un mejoramiento efectivo y reconocimiento del trabajo del sector rural sino que apunta

al aumento de poca credibilidad, inconformidad y cansancio de los campesinos frente a la ayuda que les puede brindar esa y otras entidades. (Navarrete, 2011, p 83-84)

Sin embargo, Navarrete (2011) afirma que la institución educativa departamental de San Joaquín, tampoco articula el currículo con las necesidades de la población y/o su contexto socioeconómico, no lo da a conocer ni enseña a valorarlo. Sus egresados emigran a las ciudades y los que se quedan no continúan la trayectoria agrícola familiar. (Navarrete, 2011, p 97, 105)

A continuación, se presentan los aspectos metodológicos donde se define el enfoque cualitativo de la investigación y su diseño orientado en los principios de la Investigación acción, IA; las características de la población y los participantes; el objetivo y descripción de los instrumentos de recolección de datos y, la funcionalidad de las técnicas de análisis para validar o no, la relación de los supuestos teóricos y hallazgos de la investigación.

3. METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, porque se desarrolla a partir de la interacción con un grupo específico en un contexto educativo particular, los estudiantes de grado sexto del año 2012 y que cursaron séptimo en el año 2013 de la In IERD San Joaquín con quienes se realizó el pilotaje de la propuesta y el docente de inglés que es a su vez, el investigador.

Una investigación cualitativa se caracteriza por ser un diseño abierto, semi-estructurado, flexible y emergente, es decir, que se va configurando de acuerdo a las condiciones, propósitos y hallazgos de la investigación. (Galeano, 2004, p 28)

La intención de una investigación con enfoque cualitativo es comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna. (Sandoval, 2002, p 11)

La investigación social que asume el enfoque cualitativo hace una lectura holística de la realidad; acude a observaciones naturalistas; utiliza modelos intensivos, profundos y comprensivos; concibe el conocimiento de una manera constructivista y dialógica; actúa dentro de una lógica inductivista y particularista. (Sandoval, 2002, p 25)

Sandoval (2002) analizando los rasgos epistemológicos comunes a las distintas modalidades de investigación cualitativa afirma que,

Para recapitular y concluir este pasaje, señalemos que son tres las condiciones más importantes para producir conocimiento que muestran las alternativas de investigación cualitativa: a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio cultural y c) la intersubjetividad y el consenso como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana. (p 34)

En la investigación cualitativa, el investigador une varias fuerzas para construir los diferentes componentes de la investigación: selección del tema, documentación inicial, exploración en el terreno, mapeo, muestreo, fuentes, planes de recolección y generación de información, técnicas de recolección, categorización y análisis, registro y sistematización. (Galeano, 2004, p 28)

La investigación con enfoque cualitativo metodológicamente tiene cuatro momentos: formulación, diseño, gestión y cierre que permiten trascender la descripción para alcanzar en algunos casos, la comprensión y en otros la explicación.

El enfoque cualitativo permite en este estudio, la exploración de habilidades de los individuos; el modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión; el enfoque comunicativo de la asignatura de inglés; la descripción de los elementos de una unidad temática diseñada y ejecutada bajo los lineamientos del modelo pedagógico: hilo conductor o meta de comprensión abarcadora, tópicos generativos, metas de comprensión de la unidad, desempeños de comprensión, evaluación diagnóstica continua, rol del docente y del estudiante; la comprensión y percepción del proceso enseñanza aprendizaje del inglés en la IERD San Joaquín, su adecuación a la realidad educativa y social.

3.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación cualitativa es de tipo Investigación Acción, IA, que se entiende como una forma de estudiar, de explorar, una situación social real, en este caso, educativa, con la finalidad de mejorarla y en la que se involucran como investigadores, los implicados en la realidad investigada.

En educación, la finalidad de la metodología de IA no es acumular conocimientos sobre la enseñanza o realidad educativa, sino aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora, es un medio para encontrar soluciones a problemas diagnosticados en situaciones específicas, es un modo de introducir enfoques nuevos o innovadores en la enseñanza y el aprendizaje, es una vía para que las personas implicadas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. (Sandín, 2003, p 33,38)

La metodología de IA en el ámbito educativo permite analizar acciones y situaciones sociales problemáticas, susceptibles de cambio y que requieren ser atendidas porque hacen parte del diario vivir de la escuela, del maestro y de los estudiantes. Los propósitos de la IA son: profundizar la comprensión o diagnóstico de una situación que incluye adoptar una postura exploratoria frente a las primeras definiciones o factores asociados a la situación y a la posibilidad de acciones para atenderla; articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación; acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento. Así, junto a una postura teórica que guíe la acción emprendida para cambiar la situación, se inicia la explicación de lo que sucede a través de relaciones con el contexto y de las que surgen hechos relevantes que se agrupan o que muestran dependencia con o de otros hechos. La investigación acción implica

necesariamente a los participantes la autorreflexión sobre su situación, en cuanto, integrantes activos en la investigación.

Sandín (2003) recupera la Investigación Acción, como una tradición de investigación cualitativa en educación. Afirmar que su diseño metodológico permite asumir y analizar las características de la interacción con un grupo particular elegido para lograr la solución a una problemática expuesta. (p 34)

3.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de esta investigación se basa en el método de la Investigación Acción, IA. De esta manera, como investigación construida en y desde la realidad situacional, desde la mirada de quien vive el problema, compromete la colaboración de las personas involucradas en la práctica que se investiga, un currículo, una didáctica, metodología y modelo. Implica la reflexión sistemática en la acción, la conversión de la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar, forman parte de un mismo proceso exploratorio de naturaleza cíclica que avanza desde la planificación a la acción, la observación y la reflexión.

En otras palabras, el proceso ciclo de ciclos de la IA consiste en: a) clarificar y diagnosticar una situación problemática, b) formular estrategias de acción para resolver el problema, c) poner en práctica y evaluar las estrategias de acción, comprobar hipótesis, d) establecer que el resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral o ciclo de reflexión y acción. (Sandín, 2003, p 44)

Una actividad importante en este proceso metodológico de la Investigación Acción, IA, es el informe que sistematiza el proceso, facilita la comunicación de los resultados y se puede usar en futuros ajustes o proyectos cuando se responde a ¿qué incidencia ha tenido esta investigación para mí como investigador, para el grupo investigado? ¿En qué y cómo se ha mejorado o cambiado la práctica? ¿Cómo se actuaría posteriormente de acuerdo a los resultados obtenidos? Reflexiones y respuestas que constituyen el final de un ciclo de Investigación Acción pero, significan el posible inicio de otro nuevo ciclo de cambio, la replanificación. (Sandín, 2003, p 46 - 49)

3.4. POBLACIÓN

La población de la investigación son 382 estudiantes del bachillerato que reciben clase de inglés en la sede principal de la IERD San Joaquín.

3.5. PARTICIPANTES

Los 31 Estudiantes del curso 701, 29 que iniciaron el grado séptimo en el año 2013 de los 41 estudiantes del curso 601 del año anterior, más dos estudiantes nuevos. Los participantes fueron seleccionados teniendo en cuenta los siguientes criterios: la investigadora, era la docente de inglés y directora del curso por lo cual tenía un mayor conocimiento de ellos y sus familias.

Los criterios para la selección del espacio, sede principal de la IERD San Joaquín es la sede donde laboraba la docente investigadora. El criterio de tiempos y momentos, la clase de inglés del curso 601, los días martes, dos horas, quinta y sexta, y el día jueves, dos horas, tercera y cuarta, por cuanto era un curso que tenía un bloque de clase y había tiempo intermedio entre uno y otro día de clase.

3.6. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la primera fase, identificación del problema de investigación, se reflexionó sobre las situaciones de la clase de inglés que pudieran mejorarse en el proceso de enseñanza aprendizaje y fueran de interés para la docente investigadora. De las fases propuestas por López (2001) para elaborar currículo con pertinencia social y pertinencia académica, se utilizó únicamente la fase de contextualización a nivel macro contexto con análisis de la Constitución Nacional, Ley General de educación 1994, Decreto reglamentario 1860 de 1994, Resolución 2343 de 1996, Estándares básicos de competencias de las diferentes áreas, Decreto 1290 de 2009, Plan desarrollo de Cundinamarca 2012 – 2016, Plan Decenal de educación 2006 – 2016: pacto social por la educación; y a nivel micro contexto con la revisión del horizonte institucional, gobierno escolar, estrategia académica, estrategia administrativa, desarrollo del estudiante, desarrollo del personal, desarrollo de la comunidad. (Anexo A)

A lo anterior se añadió un registro anecdótico de jornadas pedagógicas y/o las reuniones de área de humanidades con las asignaturas de lengua castellana, inglés y francés para recoger información sobre conocimientos y creencias sobre el modelo pedagógico, EPC. El registro se hizo en un formato con fecha, lugar y momento, involucrados, descripción de la situación que podía incluir afirmaciones, preguntas y respuestas, emociones y sentimientos que se estaban expresando y la interpretación parcial. (Anexo B)

Desde los principios de enfoque comunicativo en cuanto a estrategias, rol del docente, rol del estudiante, características de actividad comunicativa) se realizó la observación participante de 10 clases de inglés del tercer periodo académico en el curso 601 del año 2012. Se sistematizó esta observación participante a través de un formato con los datos de fecha de la clase, lugar donde se

desarrolló, duración, total de estudiantes asistentes y anotaciones y reflexiones teóricas sobre los criterios mencionados anteriormente. (Anexo C).

Desde los criterios de Julián De Zubiría (2006) para determinar modelos pedagógicos (propósitos, contenido, secuencia, metodología, recursos didácticos, evaluación, rol del estudiante, rol del profesor) y desde el análisis de Alida María Acosta (2007) sobre el Modelo Pedagógico Enseñanza para Comprensión se realizó el análisis de la malla curricular de la asignatura Inglés desde sexto a once. (Anexo D)

Para completar la etapa de diagnóstico se aplicó encuestas a estudiantes y docentes. La encuesta para estudiantes fue un cuestionario organizado en cuatro categorías. 1) Modelo pedagógico institucional con 22 ítems. 2) Clase de Inglés con 42 ítems. 3) Factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés fuera de la clase. Familia y contexto, con 28 ítems. 4) Contexto colegio con siete ítems. Con esta encuesta se quería conocer percepciones, observaciones y opiniones con relación al proceso de enseñanza aprendizaje en la asignatura de inglés (Anexo E).

La encuesta para docentes fue un cuestionario organizado en cuatro categorías. 1) Perfil docente con 28 ítems. 2) Modelo pedagógico institucional con 23 ítems. 3) Clase inglés, con 43 ítems. 4) Contexto colegio con 12 ítems. Con esta encuesta se quería conocer percepciones, observaciones y opiniones con relación su quehacer pedagógico en las clases de inglés (Anexo F).

Se usaron fichas de análisis para consolidar e interrelacionar los resultados de la estrategia Olimpiadas académicas de inglés de sexto a undécimo, los juicios de valoración de inglés en el

boletín final del curso 601 y el nivel de inglés en pruebas saber de grado undécimo años 2009 a 2012 a nivel institucional, municipal, departamental y nacional.

Para recoger los datos sobre las clases de la implementación de la propuesta se utilizó un diario de campo que se sistematizó a través de un formato con los datos de fecha de la clase, lugar donde se desarrolló, duración, total de estudiantes asistentes, tópico generativo y metas de comprensión. Luego se llenaban dos columnas, en la primera se consignó el desarrollo de la clase incluyendo reportes de información verbal, no verbal, registro de conversaciones entre estudiantes y con el docente. En la segunda columna, se apuntaban las reflexiones y análisis de eventos desde los criterios cómo interioriza y describe el estudiante: el hilo conductor, los tópicos generativos, las metas de comprensión de unidad, los criterios de evaluación y cómo se relacionan entre sí; cómo se involucra y sostiene su interés; cómo da a conocer su pensamiento; qué tipo de preguntas genera; cómo usa los criterios de evaluación y de qué forma usa la retroalimentación que se le ofrece.

Respecto al docente, los criterios fueron: Cómo el docente estuvo atento sobre lo que hacen, dicen y preguntan sus estudiantes; qué tanto solicitó razones, pruebas y predicciones a sus estudiantes; qué oportunidades brindó para evaluar el propio trabajo y el de los otros; qué cambios introdujo en su enseñanza por los resultados de la evaluación diagnóstica continua. Finalmente, en este formato del diario se recogieron las conclusiones sobre fortalezas y debilidades de la clase y sugerencias para introducir cambios a la enseñanza. (Anexo G).

3.7. TÉCNICAS DE ANÁLISIS

Para el análisis y la interpretación de datos se incluyó desde la descripción de las manifestaciones aisladas, la identificación de categorías y las relaciones entre ellas, la

formulación de relaciones tentativas entre los fenómenos, la revisión de los datos en búsqueda de evidencias que corroboraran o invalidaran los supuestos que guiaban el trabajo hasta la identificación de esquemas teóricos más amplios para contextualizar el patrón cultural identificado.

Las categorías específicas se correspondieron con las temáticas a investigar y se agruparon para ser analizadas con procedimientos cualitativos complementados con técnicas de estadística descriptiva mediante el programa de Microsoft Excel.

Se realizó una triangulación de datos con el uso de diversas fuentes y la triangulación teórica con más de una perspectiva para analizar los datos obtenidos.

4. FASES DE LA INVESTIGACION

En este trabajo de investigación y por la especificidad del mismo, el análisis curricular giró en torno a la asignatura de Inglés, desde la cual se revisó la forma en que se implementa el modelo pedagógico institucional y el enfoque comunicativo del área humanidades y lengua extranjera. Así mismo los resultados de inglés de los estudiantes en pruebas internas y externas y los factores que influyen en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje del inglés fuera del aula de clase, familia y contexto.

4.1. EXPLORACIÓN TEORICA

Se utilizó la red de bibliotecas públicas de la ciudad de Bogotá y la biblioteca Sede Central de la Universidad Santo Tomás y su catálogo en línea, sitios Web Ministerio de Educación Nacional, Gobernación de Cundinamarca, Alcaldía del municipio La Mesa, documentos de la institución educativa como Proyecto Educativo Institucional, Manual de Convivencia, Mallas curriculares asignatura inglés de grado sexto a undécimo, Plan de aula, Seguimiento diario, guía investigación, guía de trabajo grupal, guía de transferencia, planes de refuerzo y pruebas de inglés Olimpiadas académicas ; Portales de entes gubernamentales y no gubernamentales mundiales que trabajan el tema de educación – lenguas extranjeras : Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Biblioteca virtual Cervantes, el proyecto académico para la difusión de la actividad científica editorial que se produce en y sobre Iberoamérica (Redalyc); Catalogo virtual Universidad Javeriana; revistas académicas de formato electrónico como Revista Tejuelo, Revista Universitaria EAFIT, Revista Universidad de La Salle, Revista Didac@lia, Pixel-Bit Revista de medios y Educación, Revista Alternativas-serie Espacio Pedagógico, página web de la Red de Recursos Académicos en Investigación Cualitativa.

Esta exploración y estudio permitió caracterizar el contexto, reformular el problema, definir marco teórico referencial y antecedentes desde el hilo conductor enseñanza-aprendizaje del inglés y modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión.

La profundización del marco teórico de la investigación cualitativa posibilitó la confirmación de la Investigación Acción como enfoque de este estudio, el reconocimiento de sus postulados, momentos, instrumentos y evaluación. También la selección, diseño y/o adecuación de instrumentos de recolección de la información

4.2. REALIDAD DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA CLASE DE INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DE LA IERD SAN JOAQUIN.

Para la realización del estado actual, las acciones fueron:

- 1) Descripción socio-económica del corregimiento-inspección de San Joaquín.
- 2) Descripción de la IERD en cuanto a localización, funcionamiento, historia, proyección y ambiente o cultura institucional.
- 3) Descripción, problematización de la clase de inglés con el análisis de las mallas curriculares de 6° a 11 y los resultados de los estudiantes en esta asignatura.
- 4) Determinación de los criterios para la selección de los participantes: estudiantes a los cuales la docente investigadora conociera mejor y tuviera acceso en el siguiente grado.

- 5) Pre-diseño de la propuesta didáctica para el progreso de las habilidades comunicativas en la clase de inglés desde el modelo Pedagógico Enseñanza para la Comprensión.
- 6) Selección y adaptación de ítems para el diseño de la encuesta para estudiantes cuyas preguntas se agruparon por las temáticas de modelo pedagógico institucional, clase de inglés, factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje fuera de la clase, familia y contexto y contexto colegio.
- 7) Selección y adaptación de ítems para el diseño de la encuesta para docentes cuyas preguntas se agruparon por las temáticas de perfil docente, modelo pedagógico institucional, clase de inglés y contexto colegio.
- 8) Aplicación de la encuesta a los dos docentes de inglés y a los estudiantes participantes que ahora año 2013 están matriculados en grado séptimo.
- 9) Análisis de resultados de las encuestas con uso de Microsoft Excel para apoyar análisis cualitativo desde la organización, jerarquización y categorización. La presentación de datos se organizó por instrumentos.
- 10) Elaboración de conclusiones pedagógicas y didácticas para el diseño de la propuesta didáctica para el progreso de las habilidades comunicativas en la clase de inglés desde el modelo Pedagógico Enseñanza para la Comprensión.
- 11) Descripción de la propuesta didáctica para el progreso de las habilidades comunicativas en la clase de inglés desde el modelo Pedagógico Enseñanza para la Comprensión.

Es pertinente aclarar aquí que las encuestas para estudiantes y docentes se diseñaron para complementar el proceso de diagnóstico y ayudaron a ratificar, invalidar o problematizar los datos obtenidos con los otros instrumentos.

4.2.1. RESULTADOS ANECDOTARIO

El anecdotario permitió recoger información sobre conocimientos y creencias sobre el modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión.

Los conocimientos de los docentes sobre el modelo pedagógico son dispares y es motivo de preocupación. “hay mucha confusión, cada uno lo apropia como lo ha entendido”, “este modelo está basado en la lectura y en la investigación”, “si los docentes están tan deficientes como los estudiantes en lectura”, “¿estamos realmente preparados para implementar la EPC?”

Entre los docentes hay muchos reclamos y reproches, es decir, no hay un ambiente para la conversación, el apoyo y el intercambio de conocimientos entre colegas que requiere este modelo pedagógico. “colegio bomba, que se llenó y explotó”, “cúmulo de situaciones y el resultado es esto”, “sigue creciendo la crisis, estudiantes a favor y en contra”, “22 de agosto, reunión, padres del curso, rector y coordinadora, es para sacarlo de la institución”, “las cosas no se solucionaran, desde hace un año compañeros estresados por lo de calidad, ya había problemas personales”, “el tablero se convirtió en el medio para hacer comentarios y críticas a otros compañeros (...) y unos docentes agreden a otros a través de los estudiantes y con malos comentarios”.

El registro de un sinnúmero de formatos en el marco de la implementación del sistema de gestión de calidad no es percibido como organización estratégica de la IERD San Joaquín sino

como sobrecarga laboral sin sentido y fuente de conflictos entre colegas. “planeación de todo el año, es la programación, solo es cambio de forma”, “...a partir de este momento hasta el final del año es meter estos contenidos en unos nuevos formato”, “tres formatos para una misma meta, es muy complicado, solo un instrumento”, “hay fallas, corregir errores graves” , “ la entregó por entregar, hay que aterrizarla en el aula”, “con la certificación de calidad nos abren las puertas en todas partes, computadores, salas de sistemas”.

4.2.2. RESULTADOS OBSERVACIÓN PARTICIPANTE CLASE DE INGLÉS CURSO 601.

La observación participante permitió identificar los momentos de la clase, los recursos, el rol del docente, rol del estudiante y la distribución del tiempo. Los anteriores aspectos se analizaron desde el referente del enfoque comunicativo que derivaron en conclusiones para este trabajo y se consolidan en la Figura 6:

Diario de campo	Referente Enfoque comunicativo	Conclusión
El tiempo de la clase se divide en frecuentes llamados de atención, entregar la guía, desarrollar la guía, corregir en el tablero, recoger la guía. Recursos: diccionario – guía – tablero. Momentos de la clase: comentarios sobre lo último que les revisó, instrucciones para desarrollar la guía con supervisión, correcciones. El cierre es la asignación de tarea. Rol del docente: controlador. Rol del estudiante: pasivo. No variedad en las actividades ni en materiales. Trabajo individual. No	Utiliza estrategias como los trabajos en grupo, la resolución de problemas; las actividades de cambio de rol; simulaciones de situaciones comunicativas; lecturas de textos auténticos. Analizan datos, explican temas, escriben informes. Se usan diferentes tipos de texto y se marcan sus intenciones comunicativas. Rol del profesor: orientador, facilitador, motivador y organizador de las actividades comunicativas en el aula. Observador general de intereses, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes El rol del estudiante: activo, motivado y con actitud positiva hacia la segunda lengua, comprometido con procesos de autocorrección, Coevaluación dispuesto al trabajo cooperativo y grupal. Corresponsable de su aprendizaje.	El desarrollo de las clases está distante del enfoque comunicativo que indica los lineamientos curriculares de la asignatura

Diario de campo	Referente Enfoque comunicativo	Conclusión
actividades de interacción.	Características actividad comunicativa: mínimo dos interlocutores. Hay un vacío de información. Posibilita la transferencia de información a diferentes a código oral, visual, escrito. Tiene información entendible. Proporciona opciones de continuidad, ampliación de la información. Puede ser funcional o de interacción social. Haya lenguaje autentico y contextualizado. Se requiere las cuatro habilidades comunicativas: leer, hablar, escuchar y escribir.	

Figura 6. Caracterización de la clase. Construcción propia

4.2.3. RESULTADOS DE LOS ESTUDIANTES EN PRUEBAS INTERNAS Y EXTERNAS.

La revisión del consolidado de los resultados de la Segunda olimpiada académica institucional del año 2012 de los cursos de bachillerato de la IERD San Joaquín, reveló que el curso 601 es el grupo con el promedio más alto de reprobación en el colegio, sin incluir los puntajes de matemáticas y sociales. Con referencia a los resultados de la olimpiada de inglés, la reprobación es alta en la mayoría de los cursos, siendo el curso 601 con un 92.2% uno de los cuatro grupos con más altos niveles de reprobación después de los cursos 802, 702 y 701, como se observa en la figura 7.

ASIGNATURAS		CAST.		MAT.		CIEN		SOC		ING		ÉTI		OMEDIO POR CURS	
SEDE	CURSO	%APR	%REP	%APR	%REP	%APR	%REP	%APR	%REP	%APR	%REP	%APR.	%REP	%APR	%REP
	601	10.5	89.5			5.1	94.9			7.8	92.2	23	77	7.8	92.2
	602	10.8	89.2	0	100	38.8	61.2			11.4	88.6	44	56	16.5	83.5
	701	31.6	68.4	5.7	94.3	14	86	31.4	68.6	5.8	94.2	36	64	20.7	79.3
	702	26.3	73.7	18.4	81.6	10.5	89.5	25.6	74.4	5.2	94.8	36	64	20.2	79.8
	801	26.9	73	11.5	88.5	7.6	92.4	53.8	46.2	0	100	38	62	25.0	75.1
SECUNDA	802	0	100	8.3	91.7	25	75	4.16	95.8	4.1	95.9	37	63	9.4	90.6
S. JOAQUÍ	901	36	64	0	100	12	88	12	88	20	80	28	72	15	85
	902	43.5	56.5	8.3	91.7	39.1	60.9	20	80	17	83	58.3	41.7	27.7	72.3
	1001	100	0	50	50	42.3	57.7			92	8			64.1	35.9
	1002	86.4	13.6	54.5	45.5	31.8	68.2	50	50	18	82			55.7	44.3
	1101	56.6	43.4			16	84	83.3	16.7	70	30			52.0	48.0
	1102														100
OMEDIO POR ASIGNATU		39	61	17	83	22	78	35	65	23	77	38	62	29	71

Figura 7. Resultados Olimpiadas Académicas 2012. Fuente: IERD San Joaquín, 2012.

El comparativo de los resultados de las olimpiadas de inglés del año 2012 del curso 601, mostró que si bien hubo una mejora de un 2% a 22% entre una y otra prueba, aún la reprobación es alta en esta estrategia que se realiza a nivel institucional y recoge la evaluación de las cuatro habilidades comunicativas.

El comportamiento en los resultados de los juicios de valoración de inglés en el boletín final del curso 601 fue semejante. Teniendo en cuenta que el sistema de evaluación de la IERD San Joaquín usa la escala: bajo: 0 - 3,4 básico: 3,5 - 4,1 alto: 4,2 - 4,6 superior: 4,7 - 5,0, la figura 8 muestra los resultados de ese curso al finalizar el año 2012.

ESCALA	EST	
A	6	15%
BS	26	65%
B	8	20%
AL	0	0%
SUP	0	0%

Es importante señalar que la mayoría de los resultados del rango básico oscilaron entre 3,5 y 3,7 .

Figura 8. Consolidación Porcentajes de Notas de inglés boletín final curso 601, año 2012. Fuente: IERD San Joaquín, 2012.

En la inspección de resultados en pruebas externas y en un comparativo de datos de la IERD San Joaquín con los del municipio de La Mesa, Cundinamarca y a nivel nacional, (Figura

1.) se encontró que entre los años 2009 y 2012, la institución educativa no ha logrado puntajes en los niveles B1, B+ y B2, de la escala de referencia de manejo del idioma inglés. En los niveles de referencia –A y A1, ha estado ubicado con porcentajes entre 63.7 % en el año 2009 y 74% en el año 2012 en comparación con los de la Mesa, Cundinamarca y Colombia en esos años que han ido aumentando de 53.3 % hasta el 56,6 % en el nivel –A y disminuido en el nivel A1 que se refleja en estas territorialidades en un aumento de puntajes en los niveles de A2, B1 y B+.

Resumiendo, la IERD San Joaquín en los años 2009 – 2012 presentó un alto número de estudiantes con resultados en –A, es decir, que no han alcanzado capacidades para comprender y utilizar expresiones y frases sencillas de uso frecuente destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato, presentarse a sí mismos y a otros, pedir y dar información personal básica, relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

4.2.4. ANÁLISIS DE MALLA CURRICULAR DE INGLÉS.

Las mallas curriculares de la IERD San Joaquín tienen los siguientes aspectos:

Dimensión Cognitiva: asignatura, área, grado, periodos, meta abarcadora, tópicos generativos, eje temático con hilos conductores de cada periodo académico y contenidos de acuerdo con los lineamientos curriculares y estándares de calidad; condición de entrada y salida; habilidades cognitivas, procedimentales (interpretativa, argumentativa y propositiva) y actitudinales, condición de entrada y salida; logros e indicadores por los cuatro periodos académicos.

Dimensión Pedagógica: Nombre del Modelo pedagógico institucional, eje filosófico del modelo aplicado y herramientas pedagógicas de uso aplicativo para el Momento in situ del grado y/o asignatura (exploración, toma de contacto, desarrollo de clase, puesta en común, retroalimentación); momento de trabajo personal; actividad grupal y momento de refuerzo y/o superación pedagógica y, elementos pedagógicos de entrada y de formación.

Dimensión de Material de Apoyo Pedagógico: área, grado, periodo académico, material interno y material externo. Guía de consulta personal, Guía de trabajo grupal, Guía de investigación y Guía de transferencia. Señalando de cada una título, objetivo, características, transferencia, momento institucional en que se aplica y retroalimentación.

Dimensión Evaluativa: grado, asignatura, área, modelo evaluativo, evaluación diagnóstica, flexible e interactiva, retroalimentación; metodología de seguimiento (cognitivo, procedimental y actitudinal); tabla de valoración (superior, alto, básico y bajo); metodología evaluativa; planes de refuerzo institucional (Plan de mejoramiento cognitivo, guías de temáticas programadas con sustentación; plan de mejoramiento procedimental, actividades lúdicas con sustentación; plan de mejoramiento actitudinal, trabajo escrito y exposición oral de un valor; plan de mejoramiento para la semana de refuerzo al finalizar cada periodo académico y plan de mejoramiento para la semana de apoyo institucional al finalizar el año lectivo).

Dimensión Procesos de Investigación y/o Proyecto TIC: área, asignatura, grado proyecto de investigación y proyecto en TIC. Sus elementos son título, objetivo de impacto, seguimiento de trabajo, recursos a utilizar, interdisciplinariedad, estructura del proyecto, indicadores de cumplimiento e indicadores de satisfacción.

El formato de plan de aula se realiza por periodo académico y tiene como elementos: docente, área, asignatura, grado, año, periodo académico, indicador de asistencia; indicador de intensidad horaria, horas planeadas sobre las horas efectivas, semanas, tópicos generativos e hilo(s) conductor(es) del periodo académico, indicadores, habilidades, contenidos, didácticas, evaluación, procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales y, transferencia.

El diario de seguimiento a la clase consta de: docente, asignatura, grado, periodo, hilo conductor, fecha, hora, actividad pedagógica en el aula, número de estudiantes asistentes, firma del docente. Finaliza el formato con asistencia, intensidad horaria, temas, firmas de coordinador, auditor y observación.

Al revisar los contenidos, organización y de la malla curricular de inglés de la IERD San Joaquín, se nota una confusión conceptual entre meta abarcadora e hilo conductor, los presentan y definen por separado cuando el modelo los considera sinónimos y tienen que ver con lo que se quiere los estudiantes obtengan como resultado de un año de trabajo o un curso completo.

La definición de las metas abarcadoras a lo largo de los diferentes grados escolares no denota secuencialidad y organización de lo más simple a lo complejo en la competencia comunicativa, señala elementos gramaticales en unos grados y en otros no y, en la redacción unas veces marcan tipos de textos y en otras, intenciones comunicativas. Se infiere al respecto, un mínimo dialogo entre docentes de inglés y con los de las demás asignaturas para lograr una base coherente y fundamentada sobre actos comunicativos que a su vez, converjan en unidades interdisciplinarias. Ver figura 9.

HILOS CONDUCTORES O METAS ABARCADORAS	GRADO 8°	GRADO 9°	GRADO 10°
¿Qué quiero que mis estudiantes obtengan como resultado de este año de trabajo?	META ABARCADORA Usar el vocabulario y la gramática que conoce en diferentes redacciones de su cultura. HILOS CONDUCTORES I. How do I describe the typical dish in my region? II. What do incredible activities doing some animals? III. How are the physical and psychological characteristics in your school? IV. What is your project for your life?	META ABARCADORA Hacer presentaciones breves para describir, narrar, justificar y explicar brevemente hechos y procesos, también mis sueños, esperanzas y ambiciones. HILOS CONDUCTORES I. How can I determine the routine of my favorite artist? II. How can I detail a scientific experience to explain hypothesis? III. Which had been the new invents? IV. How would I be millionaire?	META ABARCADORA Comprender diálogos hablados sobre temas de áreas básicas (social, science, daily life etc). Aplicar tanto el vocabulario, los modismos, los verbos irregulares y regulares, defectivos e impersonales dentro de las estructuras gramaticales básicas. Traducir correctamente material escrito en inglés sobre temas conocidos. HILOS CONDUCTORES I. What can I invent in order to be an important man in the history? II. How can I assist a victim in an accident before the doctor arrives? III. What do people, in your region, use the trees and plants for? IV. How can you imagine the future changes of climate in different zones of the Earth?

Figura 9. Hilos conductores Grados 8°, 9° y 10° IERD San Joaquín. Fuente: IERD San Joaquín. PEI, versión 2012.

Los hilos conductores, formulados en forma de pregunta, es lo único que en el documento de la malla está escrito en idioma inglés. Se ve en los enunciados la preocupación por contextualizar los temas desde los intereses, lo cercano a la persona y la comunidad pero no es clara la idea que se desarrollen en espiral comunicativo porque no muestran plena conexión y una línea de prerrequisitos de un grado a otro.

En los tópicos generativos, la discontinuidad es igual que en los elementos anteriores, y los niveles de complejidad se pierden de un grado a otro cuando no indican la diferencia entre niveles de comprensión a lograr en cada una de las habilidades comunicativas. Además los tópicos no marcan temas por conocimientos, habilidades y actitudes. En las metas de comprensión tampoco se evidencia una marca por habilidades comunicativas que a su vez, guarden relación coherente con los tópicos e hilos conductores. Ver figura 10.

TÓPICOS GENERATIVOS	GRADO 6°	GRADO 7°	GRADO 8°
¿Qué aprenderán los estudiantes? ¿Por qué vale la pena que lo aprendan? ¿Qué es lo que realmente queremos que los alumnos comprendan? ¿Qué debemos enseñar? ¿Qué conocimientos (hechos, conceptos, principios) y qué habilidades (procesos, procedimientos, estrategias) necesitarán los estudiantes para desempeñarse con efectividad y alcanzar los resultados que de ellos se esperan? ¿Qué conjunto de normas, valores y actitudes estarán por detrás de las actividades planteadas?	Comprendo textos cortos de cierta dificultad sobre actividades cotidianas, de mi interés, sobre otras asignaturas y mi entorno social. Escucho un texto oral y, si me resulta familiar comprendo la información más importante. Sostengo conversaciones rutinarias para saludar, despedirme, hablar del clima o de cómo me siento.	Expreso ideas, sentimientos y sensaciones. Describo situaciones de viajes, paisajes, estado del tiempo que imagino y conozco. Narro historias que leo o escucho utilizando diferentes recursos. Sostiene diálogos o conversaciones sencillas.	Comprende mensajes cortos y simples relacionados con su entorno y sus intereses. Transforma las oraciones de acuerdo a la expresión de tiempo. Escribe un texto corto relativo. Determina el uso de los modales según el contexto. Utiliza diferentes estrategias para exponer ante el grupo su proyecto de vida.

Figura 10. Tópicos Generativos Grados 6°, 7° y 8° IERD San Joaquín. Fuente: IERD San Joaquín. PEI, versión 2012

Para los desempeños de comprensión, las actividades se agrupan por momentos: in situ, de trabajo personal, trabajo grupal, de refuerzo y/o superación pedagógica y enmarcados en aspectos definidos de igual manera en todos los grados: exploración o verificación de conocimientos previos del estudiante; toma de contacto o desarrollo de actividades para homogenizarlos; desarrollo de la clase o de estrategias didácticas para la construcción del conocimiento; puesta en

común o socialización de los conocimientos desarrollados en clase; retroalimentación o actividades complementarias para reforzar el conocimiento adquirido.

En verdad, en las mallas de inglés de la IERD San Joaquín, la transcripción y definición de los desempeños es tan generalizada que no evidencia una evolución del tema en las actividades a favor de la consecución del hilo conductor y tópicos generativos. Tampoco demuestra una precisión de términos y definiciones sino divagación o simple intercambio u omisión de un grado a otro que no favorece la secuencialidad de los desempeños desde la fase exploratoria hacia la investigación guiada y de proyectos finales de síntesis.

El componente de evaluación diagnóstica y continua que para la EPC, responde a las preguntas ¿Cómo saber, lo que los estudiantes comprendieron? ¿Cómo estudiantes y maestros pueden saber lo que comprenden los estudiantes y cómo pueden desarrollar una comprensión más profunda?, se debe entender y realizar a través de formas variadas de evaluación. También debe apuntar a demostrar evidencias de la comprensión a nivel de conceptos, de métodos, de propósitos del aprendizaje y de formas de comunicar el conocimiento, tal como lo determinan los criterios generales de los desempeños en el modelo Enseñanza de la Comprensión, EPC, con sus niveles de ingenuo, principiante, aprendiz y maestría como son descritos por Alida María Acosta Ortiz en Enfoques Pedagógicos y Didácticas contemporáneas. (Acosta, 2007)

Sin embargo, las mallas analizadas de inglés, adolecen de las características descritas para evaluación diagnóstica y continua por cuanto en todos los grados son establecidas y redactadas en iguales términos y con los mismos niveles de profundidad a través de los ítems que designan con el nombre metodología de seguimiento cognitivo, actitudinales, procedimentales, metodología y planes de refuerzo institucional. Ver figura 11

EVALUACION DIAGNOSTICA Y CONTINUA GRADO

6°

METODOLOGIA DE SEGUIMIENTO**COGNITIVO**

- Lectura, comprensión e interpretación de textos e imágenes.
- Exámenes escritos sobre las temáticas tratadas.
- Sustentaciones orales y escritas.
- Olimpiadas Académicas por semestre
- Exámenes tipo Saber
- Desarrollo de guías

PROCEDIMENTALES

- Desarrollo de guías.
- Desarrollo de talleres colectivos.
- Desarrollo de actividades complementarias.
- Consultas de temáticas y manejo de información.
- Producción de textos escritos e imágenes.
- Desarrollo de exposiciones.
- Participación en clase
- Elaboración de trabajos escritos
- **Socialización** de las evaluaciones entregadas.

ACTITUDINALES

- Orden y cumplimiento en la presentación de guías, talleres, trabajos, actividades y cuaderno.
- Disciplina y disposición frente a la clase.
- Interés por ampliar sus conocimientos en inglés.
- Participación activa de las actividades propuestas en clase.
- Actitud respetuosa y tolerante cuando escucha a otros.

METODOLOGIA EVALUATIVA

- Investigación de estructuras gramaticales
- Exámenes orales y escritos
- Olimpiadas académicas
- Pruebas tipo saber
- Sustentaciones
- Desarrollo correcto de las actividades complementarias.
- Desarrollo y la aplicación correcta de los conceptos a las guías de auto aprendizaje y talleres colectivos.
- Búsqueda y manejo de la información precisa y coherente con las temáticas tratadas.
- Participación fundamentada en exposiciones
- Participación en los trabajos en grupo
- Solución acertada frente a las diferentes pruebas.
- Transferencia del conocimiento en pro de establecer relaciones con otras disciplinas.
- Disposición positiva frente a la clase.
- Interés, la responsabilidad y puntualidad al entregar guías, talleres, cuaderno y actividades en clase y extra-clase.
- Participación en la clase y temáticas tratadas.
- Presentación personal en clase
- Uso adecuado del vocabulario en el aula, Institución y fuera de ella.
- Respeto por sí mismo, sus compañeros y docentes.
- Cumplimiento de los horarios establecidos.

PLANES DE REFUERZO INSTITUCIONAL

1. Plan de mejoramiento cognitivo: Guías de temáticas programadas con sustentación

EVALUACION DIAGNOSTICA Y CONTINUA GRADO

7°

METODOLOGIA DE SEGUIMIENTO**COGNITIVO**

- Lectura, comprensión e interpretación de textos e imágenes.
- Exámenes escritos sobre las temáticas tratadas.
- Sustentaciones orales y escritas.
- Olimpiadas Académicas por semestre
- Exámenes tipo Saber
- Desarrollo de guías

PROCEDIMENTALES

- Desarrollo de guías.
- Desarrollo de talleres colectivos.
- Desarrollo de actividades complementarias.
- Consultas de temáticas y manejo de información.
- Producción de textos escritos e imágenes.
- Desarrollo de exposiciones.
- Participación en clase
- Elaboración de trabajos escritos
- **Desarrollo** de las evaluaciones entregadas.

ACTITUDINALES

- Orden y cumplimiento en la presentación de guías, talleres, trabajos, actividades y cuaderno.
- Disciplina y disposición frente a la clase.
- Interés por ampliar sus conocimientos en inglés.
- Participación activa de las actividades propuestas en clase.
- Actitud respetuosa y tolerante cuando escucha a otros.

METODOLOGIA EVALUATIVA

- Investigación de estructuras gramaticales
- Exámenes orales y escritos
- Olimpiadas académicas
- Pruebas tipo saber
- Sustentaciones
- Desarrollo correcto de las actividades complementarias.
- Desarrollo y la aplicación correcta de los conceptos a las guías de auto aprendizaje y talleres colectivos.
- Búsqueda y manejo de la información precisa y coherente con las temáticas tratadas.
- Participación fundamentada en exposiciones
- Participación en los trabajos en grupo
- Solución acertada frente a las diferentes pruebas.
- Transferencia del conocimiento en pro de establecer relaciones con otras disciplinas.
- Disposición positiva frente a la clase.
- Interés, la responsabilidad y puntualidad al entregar guías, talleres, cuaderno y actividades en clase y extra-clase.
- Participación en la clase y temáticas tratadas.
- Presentación personal en clase
- Uso adecuado del vocabulario en el aula, Institución y fuera de ella.
- Respeto por sí mismo, sus compañeros y docentes.
- Cumplimiento de los horarios establecidos.

PLANES DE REFUERZO INSTITUCIONAL

1. Plan de mejoramiento cognitivo: Guías de temáticas programadas con sustentación

EVALUACION DIAGNOSTICA Y CONTINUA GRADO 6°	EVALUACION DIAGNOSTICA Y CONTINUA GRADO 7°
2. Plan de mejoramiento Procedimental: Actividades lúdicas con sustentación	2. Plan de mejoramiento Procedimental: Actividades lúdicas con sustentación
3. Plan de mejoramiento Actitudinal: Trabajo escrito y exposición oral de un valor	3. Plan de mejoramiento Actitudinal: Trabajo escrito y exposición oral de un valor
4. Plan de mejoramiento: Semana de refuerzo al finalizar cada periodo académico.	4. Plan de mejoramiento: Semana de refuerzo al finalizar cada periodo académico.
5. Plan de mejoramiento: Semana de apoyo institucional al finalizar el año lectivo.	5. Plan de mejoramiento: Semana de apoyo institucional al finalizar el año lectivo.

Figura 11. Evaluación Diagnóstica y Continua Grados 6° y 7°. IERD San Joaquín. Fuente: IERD San Joaquín. PEI, versión 2012

4.2.5. RESULTADOS ENCUESTA A ESTUDIANTES.

Teniendo en cuenta que con la encuesta a estudiantes se quería conocer percepciones, observaciones y opiniones de ellos con relación al proceso de enseñanza aprendizaje en la asignatura de inglés, entonces se les indagó sobre factores y elementos del ambiente de su entorno familiar, escolar y trabajo en el aula que pueden afectar el desarrollo del proceso de aprendizaje.

La encuesta la respondieron 25 estudiantes que asistieron a la clase del día viernes 1° de febrero de 2013.

Del entorno familiar, los resultados se condensan en la figura 12.

	Usted Vive con	Las edades que tienen son			Nivel educativo				Ocupación					En idioma inglés su familiar					
		< 20años	20 – 50 años	>50 años	No estudio	Educación Primaria	Bachillerato	Educación técnica	Universidad	estudiante	Comerciante	Labores del campo	Moto taxismo	Otra ocupación	Estudio o estudia inglés	Escribe en ingles	Lee en inglés	Habla en inglés	No le interesa aprenderlo
MADRE	24	0	20	4	1	12	6	2	1	0	1	6	0	15	3	0	0	0	15
PADRE	19		14	5		10	5		1		1	6		7	1		1	1	11
HERMANOS	23	¹ ₃	10			4	12	2	3	10				7	8	2	1	1	3
ABUELO	2			2		2						2							1
ABUELA	9		1	8	2	3	1			1		2		2	1				4
OTRO FAMILIAR	8	3	3	2	2	2	2	1	1	3		2		1	1				4

Figura 12. Datos contexto familiar estudiantes Curso 701 IDER San Joaquín. 2013

La edad de las personas que viven con los estudiantes está en el rango de 20-50 años, tienen un nivel educativo en educación primaria, laboran en el campo y, no saben inglés ni les interesa aprenderlo.

Los estudiantes tienen como recursos para el aprendizaje del inglés: diccionarios, textos y libros de inglés y computador con conexión a internet. Los juegos didácticos de inglés y videos son los recursos que menos disponen en el hogar. Ver figura 13.

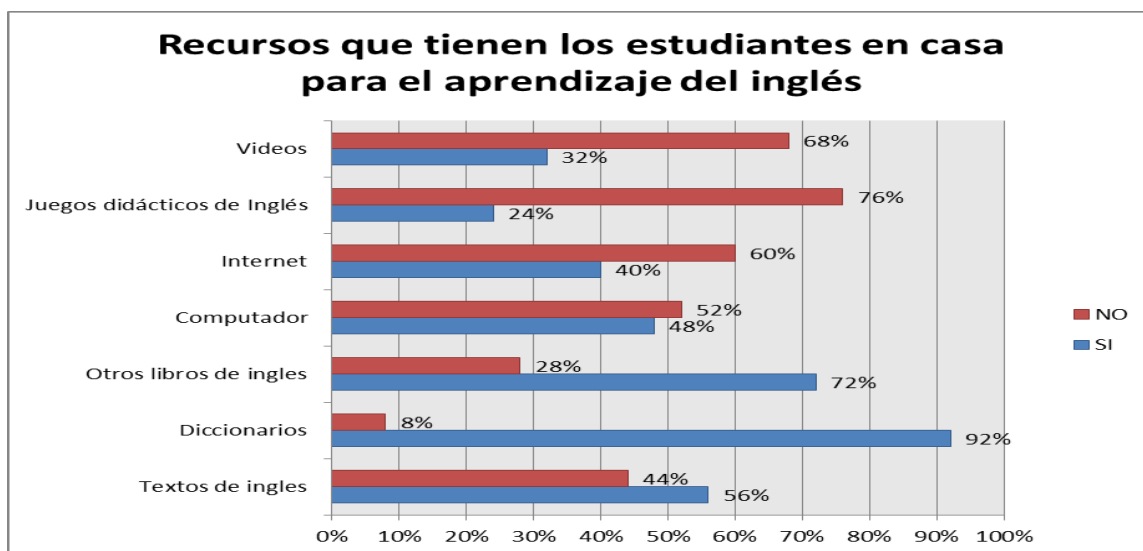


Figura 13. Recursos que tienen los estudiantes en casa para el aprendizaje del inglés.

El 64% de los estudiantes encuestados dedican en su hogar menos de una hora a estudiar inglés, mientras que el 32% dedican entre una a dos horas. Ver figura 14.

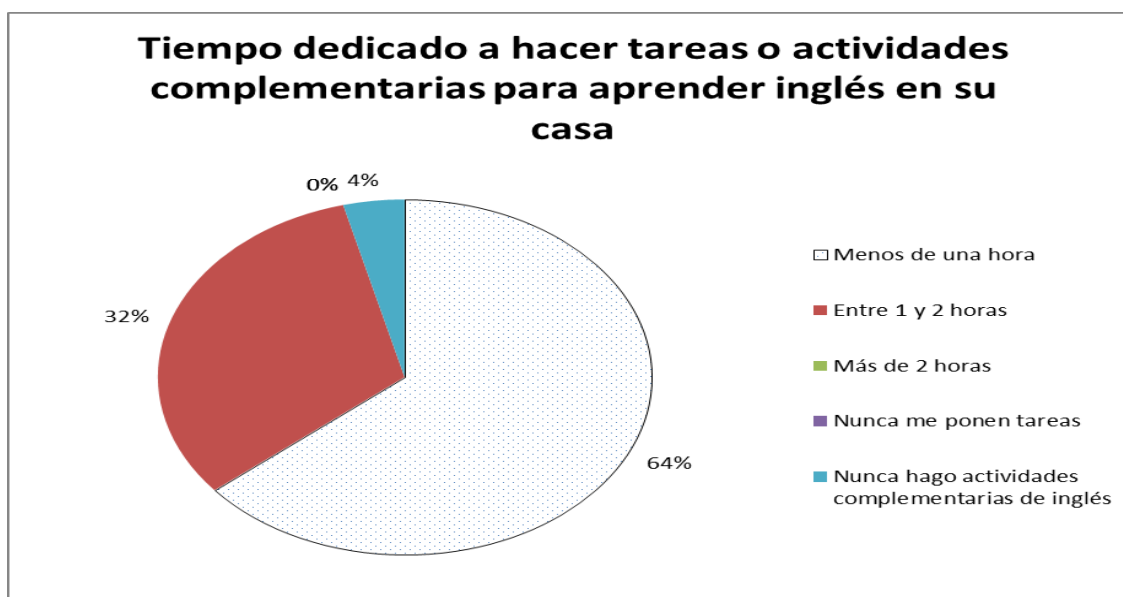


Figura 14. Tiempo dedicado a hacer tareas o actividades complementarias para aprender inglés en casa.

En la figura 15, se relacionan las actividades que realizan en el hogar para aprender inglés y su frecuencia.

ACTIVIDADES	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca	No respondió
Le ayudan con las tareas de inglés.	2	3	8	2	10	0
Usa otros libros de inglés para consultar y/o repasar.	5	5	11	1	2	1
Le consulta a un familiar que sabe inglés.	1	5	5	8	6	0
Usa el diccionario.	21	2	2	0	0	0
Utiliza el computador con programas para estudiar inglés.	2	2	5	4	11	1
Usa el Internet para buscar tareas o repasar lo que aprendió en la clase de inglés.	5	8	5	3	4	0
Escucha canciones, ve películas o videos en inglés.	1	7	4	4	9	0
Aprende vocabulario nuevo.	3	3	10	4	5	0
Repasa las clases anteriores	0	4	9	8	4	0
Lee textos y revistas en inglés	2	2	4	5	12	0

Figura 15. Actividades que realizan en el hogar para aprender inglés y su frecuencia

De los 25 estudiantes encuestados, 20 de ellos manifiestan que algunas veces, casi nunca o nunca les ayudan con las tareas de inglés. 23 estudiantes reconocen que la actividad que más realizan, es usar el diccionario. Las actividades de escucha canciones, ver películas o videos en inglés y/o leer textos y revistas en inglés, son las que nunca hacen los estudiantes en casa.

Para determinar el conocimiento que los estudiantes tienen acerca del modelo pedagógico institucional, Enseñanza para la comprensión, se les preguntó si conocían los componentes del modelo EPC y el significado de ellos en los diferentes procesos que se realizan en el colegio. La intención era determinar la familiaridad que los estudiantes tenían al respecto de hilos conductores, tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. Ver figura 16.

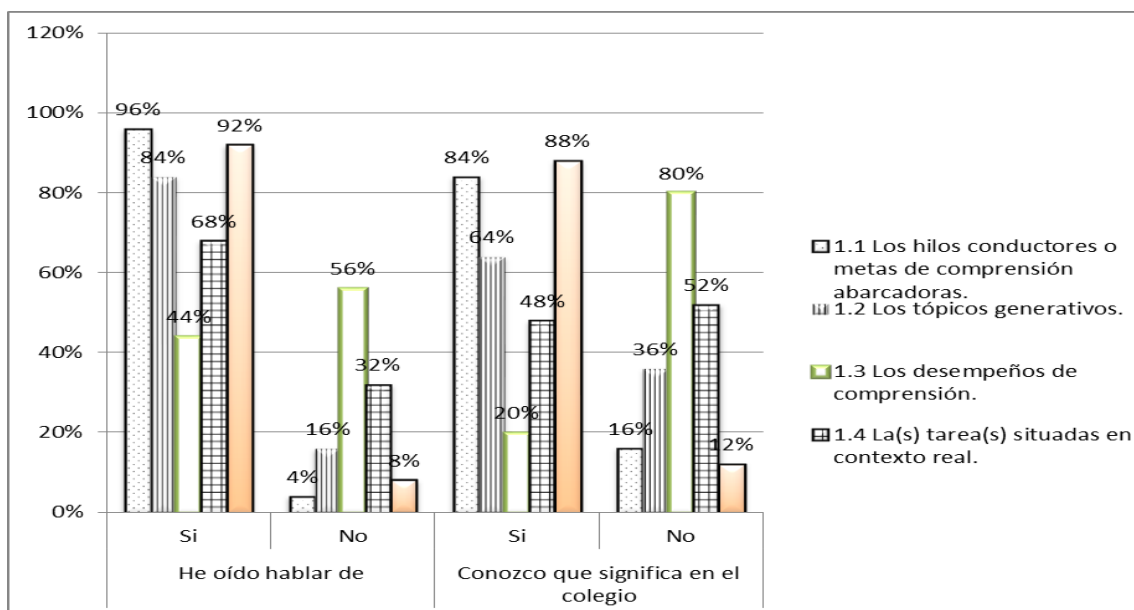


Figura 16. Percepción de los estudiantes sobre modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión, EPC

El componente del que menos han escuchado hablar del modelo EPC, es el relacionado con los desempeños de comprensión ni conocen el significado.

La mayoría de los estudiantes reconocen que sus profesores les presentan los tópicos generativos. También aceptan que ellos les preguntan y les tienen en cuenta sus intereses e inquietudes y lo que han aprendido con otros docentes para la clase; les enseñan temas interesantes y necesarios.

Para los estudiantes, siempre sus docentes tienen buen dominio y conocimiento de los temas, orientan con claridad las actividades o desempeños de comprensión y proponen actividades interesantes. Pero poco los motivan y les enseñan a usar variadas estrategias para aprender. También, los estudiantes consideran que sus docentes siempre o casi siempre explican los criterios de evaluación de las actividades que proponen; usan diferentes estrategias para evaluar; dan a conocer los resultados de las evaluaciones para que se mejore el aprendizaje; realizan

actividades de acompañamiento y refuerzo y se preocupan de que los estudiantes pregunten y participen. También reconocen que los docentes siempre o casi siempre usan recursos didácticos variados y atractivos que ayudan a comprender los temas de la clase.

Para la mayoría de los estudiantes, el rol del docente se caracteriza porque siempre o casi siempre explican y recuerdan continuamente los propósitos y objetivos de cada unidad temática, tienen actitudes de respeto y buen trato con ellos, responden y aclaran sus dudas. Ver figura 17.

Criterios	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	nunca
2.2 Presentan los tópicos generativos y desempeños con claridad.	11	8	5	1	0
2.1 Les preguntan y tienen en cuenta sus intereses e inquietudes para los temas tratados en clase.	13	7	5	0	0
2.13 Enseñan temas y cosas interesantes y necesarias para aplicar en la vida diaria.	10	11	4	0	0
2.16 Les tienen en cuenta lo que han aprendido con otros docentes y en otras clases.	8	11	4	2	0
2.3 Tienen buen dominio y conocimiento de los temas.	12	9	4	0	0
2.5 Orientan con claridad las actividades o desempeños de comprensión.	14	9	2	0	0
2.6 Proponen actividades interesantes para lograr la comprensión de los diferentes temas.	10	9	5	0	1
2.17 Los motivan y les enseñan a usar variadas estrategias para aprender.	0	9	12	4	0
2.7 Explican los criterios de evaluación de las actividades que proponen.	9	7	6	3	0
2.8 Usan diferentes estrategias para evaluar a lo largo de cada periodo escolar.	7	10	6	1	1
2.9 Dan a conocer los resultados de las evaluaciones para que se mejore el aprendizaje.	19	3	2	0	1
2.10 Realizan actividades de acompañamiento y refuerzo para mejorar el aprendizaje.	7	13	4	1	0
2.14 Se preocupan de que los estudiantes pregunten y participen.	12	7	4	2	0
2.15 Usan recursos didácticos variados y atractivos para que se puedan comprender los temas de su clase.	10	8	6	1	0
2.4 Explican y recuerdan continuamente los propósitos y objetivos de cada unidad temática.	11	8	5	1	0
2.11 Tienen actitudes de respeto y buen trato con los estudiantes.	18	5	2	0	0

Criterios	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	nunca
2.12 Responden y aclaran las dudas de los estudiantes sobre los temas de la clase.	16	7	2	0	0

Figura 17. Organización de percepciones de estudiantes sobre criterios según categorías relacionadas con el modelo pedagógico EPC.

Los diccionarios, otros libros de inglés, Cds y DVDs con canciones y películas en inglés, son los recursos que hay en mayor número en el colegio. Lo que menos tiene son computadores y conexión a internet. Ver figura 18.

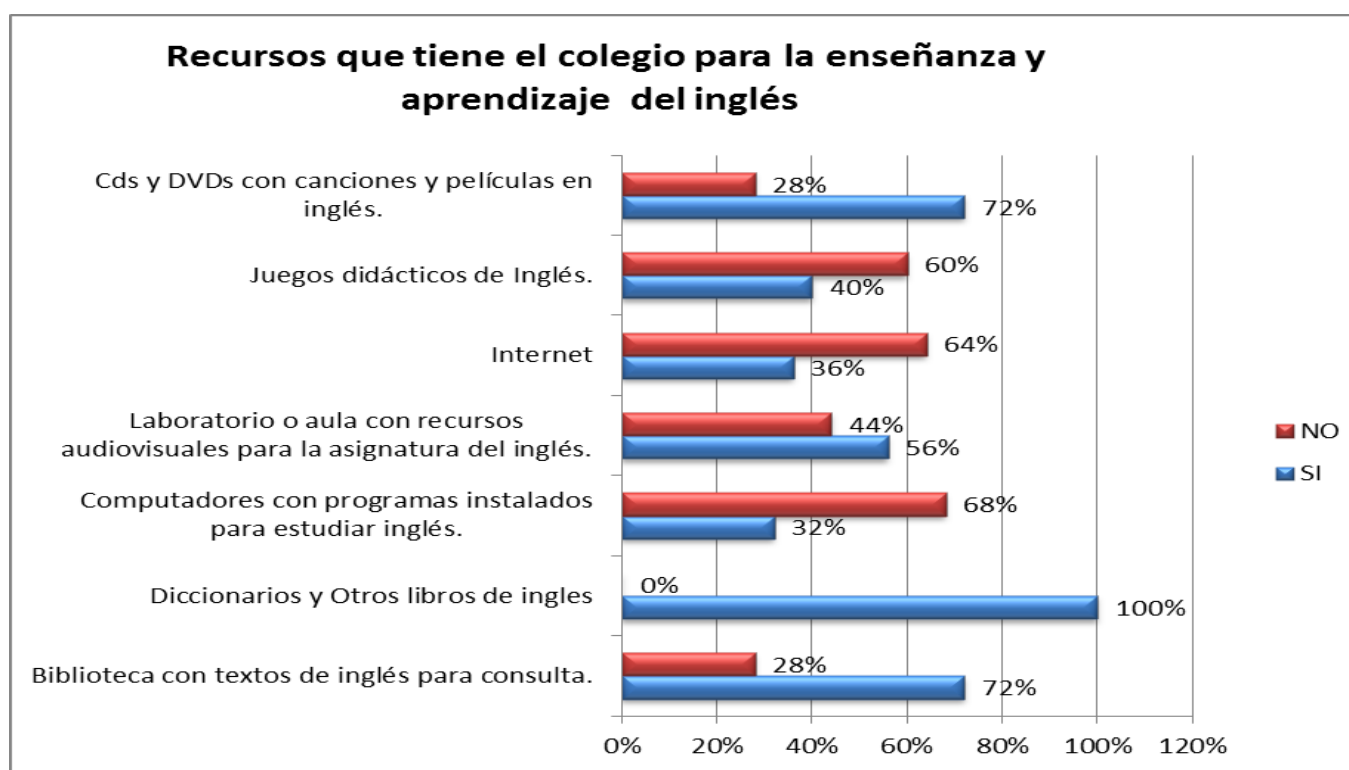


Figura 18. Percepciones de los estudiantes sobre los recursos del colegio para la enseñanza y aprendizaje del inglés

El 52% de los estudiantes encuestados indican que solo en algunas clases, los docentes les dan a conocer los hilos conductores mientras que el 48% afirma que es la evaluación diagnóstica y continua. El 44% de los estudiantes señala que en casi todas las clases, les dan a conocer la tarea Situada en Contexto Real. Ver figura 19.

Componentes del Modelo Pedagógico EPC	En todas clases	Casi en todas las clases	En algunas clases	Casi en ninguna clase	nunca
3.1 Los hilos conductores o metas de comprensión abarcadoras	24%	16%	52%	4%	4%
3.2 Los tópicos generativos	16%	32%	28%	20%	4%
3.3 Los desempeños de comprensión	24%	28%	20%	8%	20%
3.4 La(s) tarea(s) situadas en contexto real	32%	44%	16%	8%	0%
3.5 Evaluación diagnóstica y continua.	24%	24%	48%	4%	0%

Figura 19. Percepciones de los estudiantes sobre sus docentes y la socialización de los componentes del modelo pedagógico EPC

En algunas o en casi ninguna o ninguna de las clases, los docentes de inglés usan las actividades comunicativas como ver películas y videos en inglés para conocer la cultura inglesa, organizar dramatizaciones de actos comunicativos o presentaciones en inglés para eventos del colegio y usar ese idioma para explicar nuestra cultura. Las actividades comunicativas que más usan en todas o casi todas las clases es utilizar el idioma inglés en la mayor parte de la clase y practicar diálogos y conversaciones con los estudiantes.

Los estudiantes señalan que en todas en casi todas las clases de inglés, los docentes proponen actividades que se establecen en el método tradicional de gramática – traducción como buscar palabras en el diccionario, traducir palabras, oraciones o párrafos, hacer ejercicios y explicaciones en el tablero sobre los usos y formas gramaticales de la lengua inglesa, hacer ejercicios orales de repetición individual o en grupo y hacer dictados de palabras y frases en inglés. Ver figura 20.

Criterios	En todas clases	Casi en todas las clases	En algunas clases	Casi en ninguna clase	nunca
Utilizar carteles, posters, imágenes para explicar.	4	11	5	5	0
Ver películas y videos en inglés para conocer la cultura inglesa.	5	3	10	5	2
Organizar dramatizaciones de actos comunicativos.	4	4	13	2	2
Organizar actividades para que los estudiantes hagan grabaciones de audio (habla y lectura) en inglés.	4	7	9	5	0
Organizar actividades para que los estudiantes hagan grabaciones de presentaciones, dramatizaciones en inglés.	5	6	7	4	3

Criterios	En todas clases	Casi en todas las clases	En algunas clases	Casi en ninguna clase	nunca
Utilizar el idioma inglés en la mayor parte de la clase.	10	7	6	2	0
Organizar presentaciones en inglés (canciones, dramatizaciones) para eventos del colegio.	5	6	7	3	4
Practicar diálogos y conversaciones con los estudiantes.	6	10	6	3	0
Usar el idioma inglés para explicar nuestra cultura	4	6	7	5	3
Trabajar con guías y fotocopias.	6	13	6	0	0
Buscar palabras en el diccionario.	18	4	2	0	1
Hacer ejercicios orales de repetición individual o en grupo.	4	15	6	0	0
Traducir palabras, oraciones o párrafos.	15	9	1	0	0
Enseñar y practicar con canciones en inglés.	5	7	13	0	0
Hacer ejercicios y explicaciones en el tablero sobre los usos y formas gramaticales de la lengua inglesa.	8	10	7	0	0
Usar videos o audios para actividades de lectura y escucha.	4	7	7	6	1
Usar programas de inglés en el computador.	4	1	6	8	6
Trabajar con el libro de inglés.	3	8	6	4	4
Hacer concursos sobre escritura y lectura de vocabulario.	6	5	7	3	4
Hacer dictados de palabras y frases en inglés.	7	11	4	2	1
Dar indicaciones o aplicar un cuestionario para evaluar el trabajo de los compañeros.	4	9	7	3	2
Dar indicaciones o aplicar un cuestionario para evaluar el desempeño del profesor.	5	5	7	5	3
Usar los errores cometidos en clase para proponer actividades diferentes que ayuden a superar las dificultades.	2	11	6	3	3
Corregir los ejercicios, tareas o evaluaciones.	12	6	6	1	0
Dialogar con los estudiantes y mantener buenas relaciones en el aula.	10	7	6	2	0
Escuchar opiniones, preguntas o sugerencias de los estudiantes sobre la clase.	10	8	6	1	0
Motivar sobre la importancia y necesidad del aprendizaje del inglés.	9	11	4	0	1
Motivar a participar en todas las actividades.	7	9	7	2	0
Dar a conocer los objetivos o propósitos de la clase.	8	11	3	3	0

Figura 20. Organización de percepciones de estudiantes sobre criterios según categorías relacionadas con actividades comunicativas en la clase de inglés.

Los estudiantes indican que las habilidades comunicativas de escuchar, hablar y escribir prevalecen sobre las habilidades de lectura en todas las clases de inglés. Ver figura 21.

Habilidades Comunicativas	En todas clases	Casi en todas las clases	En algunas clases	Casi en ninguna clase	nunca	No respondió
Escuchar	60%	24%	12%	0%	0%	4%
Hablar	44%	24%	28%	0%	0%	4%
Escribir	72%	16%	8%	0%	0%	4%
Leer	28%	36%	24%	4%	4%	4%
Aprender Vocabulario	48%	24%	16%	4%	0%	8%
Gramática	32%	16%	36%	12%	0%	4%
Valorar cultura de Colombia	16%	40%	16%	24%	0%	4%
Valorar cultura de países que tienen el inglés como idioma	20%	24%	16%	20%	20%	0%

Figura 21. Organización de percepciones de estudiantes sobre criterios según categorías relacionadas habilidades comunicativas usadas en la clase de inglés.

4.2.6. RESULTADOS ENCUESTA A DOCENTES

Por su parte, con la encuesta a docentes se quería conocer las percepciones, observaciones y opiniones de los dos docentes de la asignatura de inglés de la IERD San Joaquín con relación a su quehacer pedagógico en el desarrollo de sus clases.

Respecto al perfil, ambos docentes son licenciados en lenguas modernas pero uno de ellos tiene el título de Especialista en Docencia en español desde el año 2006. Los dos están vinculados en propiedad al sistema educativo oficial de Cundinamarca, tienen el grado 2 A del escalafón docente Decreto 1278, tienen de 10 a 15 años de experiencia como docentes de inglés y están ubicados hace cuatro años en la IERD San Joaquín.

Frente a temas como nivel de dominio y proficiencia del idioma inglés; métodos y prácticas de enseñanza; conocimiento y aplicación de las normatividad y programas vigentes sobre idiomas extranjeros, los docentes encuestados muestran una similitud de opinión. En el

tema de dominio del idioma inglés, ambos indican que poseen un buen nivel en comprensión auditiva, conversación, comprensión lectora, gramática y vocabulario mientras que uno solo asegura que en composición tiene un nivel regular.

En métodos y prácticas de enseñanza, uno y otro, señalan que en un 33%, 34% y 33% aplican el método tradicional (gramática- traducción), el audio oral o audiolingual y el physical response, respectivamente. De los indicadores de logro para idiomas extranjeros (resolución 2343/1996), lineamientos curriculares de Idiomas extranjeros (1999), el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (2001), los estándares básicos de Competencias en lenguas extranjeras: inglés (2006), el Programa Bogotá y Cundinamarca Bilingües en 10 años (2003-2013) y el Programa Nacional de Bilingüismo (2004 -2019), los dos manifiestan que tienen un buen nivel de conocimiento de esos referentes teóricos y legales sobre enseñanza de una lengua extranjera. Ver figura 22.

Método y práctica de enseñanza que usa en la clase de inglés

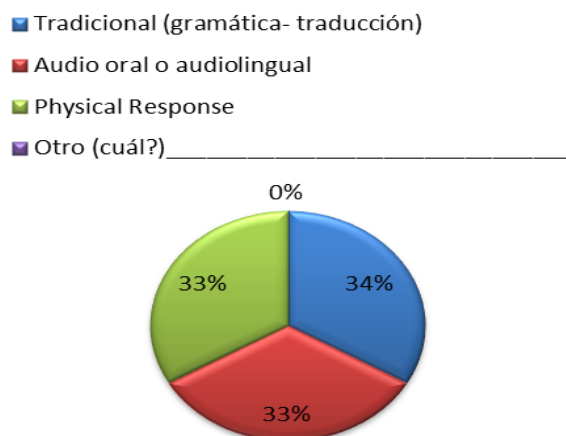


Figura 22. Métodos y prácticas de enseñanza que los docentes usan en la clase de inglés.

En el tema de recursos que tiene el colegio para apoyar a docentes y estudiantes en la enseñanza y aprendizaje del inglés, ambos docentes coinciden en señalar que en el colegio no existe biblioteca con textos, diccionarios y otros libros de inglés, ni computadores con internet. Tampoco laboratorio o aula con recursos audiovisuales para la asignatura, juegos didácticos, cds y dvd's con canciones y películas en inglés.

Con relación al modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión, EPC, por un lado, los dos docentes de inglés indican que conocen y aplican hilos conductores, tópicos generativos, tareas situadas en contexto real, evaluación diagnóstica y continúa en su proceso de enseñanza pero no conocen ni aplican los desempeños de comprensión. Por otra parte, señalan que todos los elementos del modelo EPC, incluyendo los desempeños de comprensión, los dan a conocer a sus estudiantes en todas o casi todas sus clases.

Sobre la percepción que tienen de la aplicación del modelo pedagógico por los otros docentes, los dos docentes encuestados señalan que casi siempre sus colegas preguntan y tienen en cuenta los intereses e inquietudes de los estudiantes y lo que los demás docentes les enseñan. Pero indican de sus colegas que solo algunas veces, orientan con claridad las actividades o desempeños de comprensión, proponen actividades interesantes para lograr la comprensión y motivan y enseñan a sus estudiantes a usar variadas estrategias para aprender.

Ambos docentes opinan que sus colegas siempre o casi siempre muestran actitudes de respeto y buen trato con los estudiantes y les responden y aclaran dudas sobre la clase. Ver figura 23.

Criterios sobre aplicación modelo pedagógico por colegas docentes	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca
1. Preguntan y tienen en cuenta los intereses e inquietudes de los estudiantes para los temas tratados en clase.	0	2	0	0
13. Enseñan temas y cosas interesantes y necesarias para aplicar en la vida diaria.	0	2	0	0
16. Tienen en cuenta en sus clases lo que han enseñado otros docentes en otras clases.	0	0	1	1
2. Presentan los tópicos generativos y desempeños con claridad.	0	1	1	0
4. Explican y recuerdan continuamente los propósitos y objetivos de cada unidad temática.	0	0	2	0
3. Tienen buen dominio y conocimiento de los temas.	1	1		0
5. Orientan con claridad las actividades o desempeños de comprensión.	0	0	2	0
6. Proponen actividades interesantes para lograr la comprensión de los diferentes temas.	1	0	1	0
17. Motivan y enseñan a sus estudiantes a usar variadas estrategias para aprender.	0	0	1	1
7. Explican los criterios de evaluación de las actividades que proponen.	0	1	0	1
8. Usan diferentes estrategias para evaluar a lo largo de cada periodo escolar.	0	2	0	0
9. Dan a conocer los resultados de las evaluaciones para que se mejore el aprendizaje.	0	1	1	0
10. Realizan actividades de acompañamiento y refuerzo para mejorar el aprendizaje.	1	0	1	0
14. Se preocupan de que los estudiantes pregunten y participen.	0	1	1	
15. Usan recursos didácticos variados y atractivos para que se puedan comprender los temas de su clase.	0	0	1	1
11. Tienen actitudes de respeto y buen trato con los estudiantes.	1	1		
12. Responden y aclaran las dudas de los estudiantes sobre los temas de la clase.	1	1	0	0

Figura 23. Organización de percepciones de docentes inglés sobre otros docentes según categorías relacionadas con modelo pedagógico EPC.

Cuando se les preguntó sobre las siguientes actividades y/o actitudes que usa y asume en sus clases y la frecuencia con la que lo hace, los dos docentes apuntan que en algunas de sus clases utilizan carteles, posters, imágenes para explicar, películas y videos en inglés para conocer la cultura inglesa, organizan dramatizaciones de actos comunicativos o actividades para que los estudiantes hagan grabaciones de presentaciones en inglés. Pero en todas o en casi todas las

clases, trabajan con guías y fotocopias, buscan palabras en el diccionario y hacen ejercicios orales de repetición individual o en grupo. Ver figura 24.

Criterios	En todas clases	Casi en todas las clases	En algunas clases	Casi en ninguna clase	nunca
5. Utilizar carteles, posters, imágenes para explicar.	0	0	2	0	
6. Ver películas y videos en inglés para conocer la cultura inglesa.	0	0	2	0	
9. Organizar dramatizaciones de actos comunicativos.	0	0	2	0	
11. Organizar actividades para que los estudiantes hagan grabaciones de presentaciones, dramatizaciones en inglés.	0	0	2	0	
10. Organizar actividades para que los estudiantes hagan grabaciones de audio (habla y lectura) en inglés.	0	0	2	0	
26. Usar el idioma inglés para explicar nuestra cultura	0	1	1	0	
17. Utilizar el idioma inglés en la mayor parte de la clase.	1	1	0	0	
18. Organizar presentaciones en inglés (canciones, dramatizaciones) para eventos del colegio.	0	1	1	0	
21. Practicar diálogos y conversaciones con los estudiantes.	0	1	1	0	
1. Trabajar con guías y fotocopias.	0	2	0	0	
2. Buscar palabras en el diccionario.	1	1	0	0	
3. Hacer ejercicios orales de repetición individual o en grupo.	1	0	1	0	
4. Traducir palabras, oraciones o párrafos.	0	1	1	0	
7. Enseñar y practicar con canciones en inglés.	0	0	2	0	
8. Hacer ejercicios y explicaciones en el tablero sobre los usos y formas gramaticales de la lengua inglesa.	0	2	0	0	
12. Usar videos o audios para actividades de lectura y escucha.	0	0	2	0	
13. Usar programas de inglés en el computador.	0	0	1	1	
14. Trabajar con el libro de inglés.	0	0	1	1	
15. Hacer concursos sobre escritura y lectura de vocabulario.	0	0	1	1	
20. Hacer dictados de palabras y frases en inglés.	0	1	1	0	
22. Dar indicaciones o aplicar un cuestionario para evaluar el trabajo de los compañeros.	0	0	1	1	
23. Dar indicaciones o aplicar un cuestionario para evaluar el desempeño del profesor.	0	0	0	2	
24. Usar los errores cometidos en clase para proponer actividades diferentes que ayuden a superar las dificultades.	0	1	0	1	

Criterios	En todas clases	Casi en todas las clases	En algunas clases	Casi en ninguna clase	nunca
25. Corregir los ejercicios, tareas o evaluaciones.	1	1	0	0	
16. Dialogar con los estudiantes y mantener buenas relaciones en el aula.	2	0	0	0	
19. Escuchar opiniones, preguntas o sugerencias de los estudiantes sobre la clase.	0	2	0	0	
27. Motivar sobre la importancia y necesidad del aprendizaje del inglés.	1	1	0	0	
28. Motivar a participar en todas las actividades.	2	0	0	0	
29. Dar a conocer los objetivos o propósitos de la clase.	1	1	0	0	

Figura 24. Organización de percepciones de docentes sobre criterios según categorías relacionadas con actividades comunicativas en la clase de inglés.

Anotan los docentes encuestados que en todas o en casi todas sus clases, las habilidades comunicativas de escucha, habla, escritura y lectura son utilizadas. Lo mismo que la gramática, el aprendizaje de vocabulario y las actividades que valoran la cultura propia y la de los demás países donde se habla el idioma inglés. Ver figura 25.

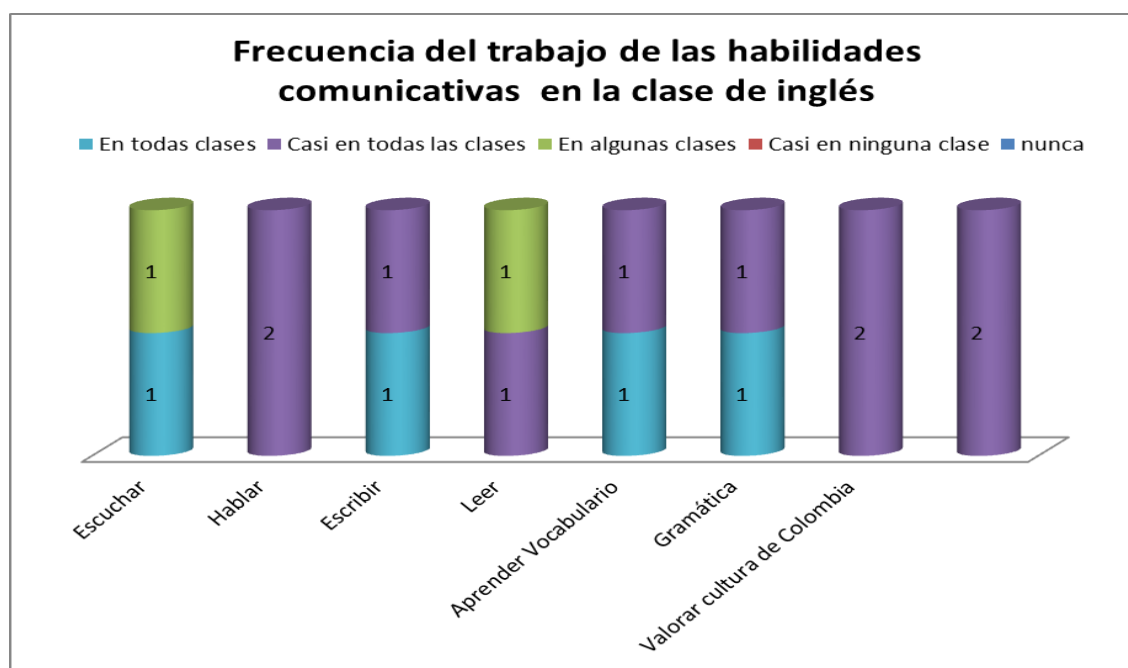


Figura 25. Habilidades comunicativas que trabaja el docente en la clase de inglés.

Frente a lo que les ofrece la institución a los docentes, uno de ellos señala que la institución casi siempre les ofrece capacitación y formación sobre el modelo pedagógico institucional y la posibilidad de discusión con otros docentes para re-examinar implícitos y prácticas del modelo pedagógico institucional mientras que el otro indica que solo algunas veces o casi nunca lo hacen.

Ambos docentes coinciden en indicar que casi nunca o nunca dan tiempo para re-evaluar los componentes y elementos del modelo pedagógico institucional desde una perspectiva pedagógica ni para capacitación y formación sobre dominio del inglés o para la inscripción y permiso para realizar cursos que se ofrecen a nivel nacional y departamental.

Derivadas del cotejo de las dos encuestas, a docentes y estudiantes, se encontraron coincidencias y distanciamientos en sus percepciones. Llamó la atención que los docentes manifestaron no conocer ni aplicar los desempeños de comprensión pero afirmaron que los daban conocer a los estudiantes. A su vez, los estudiantes los reconocieron como componentes del modelo Enseñanza para la Comprensión, pero no conocían su significado ni la relevancia en procesos de enseñanza.

En cuanto al perfil de los docentes de inglés, unos y otros marcaron que los docentes tienen buen dominio y conocimiento del idioma y de los temas pero los estudiantes enfatizaron que sus docentes poco los motivan y les enseñan a usar variadas estrategias para aprender. La percepción de estudiantes sobre el uso de recursos didácticos variados y atractivos por sus docentes para ayudarlos a comprender los temas de la clase, fue contradictoria cuando estudiantes y docentes señalaron al diccionario como el principal recurso con que cuenta la institución para las clases de inglés, y adicionalmente los docentes lo colocaron con existencia insuficiente.

Adicionalmente, frente los recursos didácticos para la enseñanza y aprendizaje del inglés , se observó otra contradicción notoria cuando los estudiantes afirmaron que en el colegio si hay laboratorio de idiomas y otros recursos como cd's, dvd's con películas y canciones en inglés y, los docentes categóricamente dan una negativa a la existencia de estos elementos en la institución. Al respecto es importante señalar que los docentes con cierta regularidad usan sus computadores portátiles personales con programas y videos instalados para algunas clases, situación que podría estar incidiendo en que los estudiantes asuman esos recursos como disponibles y permanentes en la institución.

Cuando el tema de las habilidades comunicativas se revisó, las observaciones de estudiantes y docentes coincidieron en que en algunas o en casi ninguna o ninguna de las clases, los docentes de inglés usan las actividades comunicativas como ver películas y videos en inglés para conocer la cultura inglesa, organizar dramatizaciones de actos comunicativos. También se correspondieron al señalar que en todas o en casi todas las clases de inglés, los docentes proponen actividades de buscar palabras en el diccionario, traducir palabras, oraciones o párrafos, hacer ejercicios y explicaciones en el tablero sobre los usos y formas gramaticales de la lengua inglesa, ejercicios orales de repetición individual o en grupo.

Es de apuntar aquí, que los estudiantes expresaron que sus docentes usan la mayor parte de las clases, el idioma inglés pero recalcaron que, en todas o en casi todas las clases, trabajan con guías y fotocopias. Estas observaciones permiten inferir que las actividades comunicativas funcionales o de interacción social que se integran en el enfoque comunicativo de la lengua extranjera, pudieran estar ceñidas y minimizadas al contenido de esos recursos de las clases.

Los docentes reconocieron que con frecuencia fueron capacitados en el modelo pedagógico institucional Enseñanza para la Comprensión pero que casi nunca o nunca han dispuesto de tiempo para re-evaluar los componentes y elementos de ese modelo pedagógico desde una perspectiva pedagógica, situación que podría estar relacionada con la omisión y/o desconocimiento de la importancia de los desempeños de comprensión en la planeación de unidades didácticas y planes de estudio y con la puesta en marcha y la valoración real de la aplicabilidad del modelo en el contexto específico de la IERD San Joaquín y su potencialidad, alcance o limitación para el desarrollo de las didácticas y metodologías de las asignaturas como la de inglés en ese contexto determinado.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL PROGRESO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LA CLASE DE INGLÉS

5.1. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Teniendo en cuenta los lineamientos Fiore y Leymonié, (2007) y la propuesta de Wiggins y Tighe (2006), se plantea la propuesta didáctica para el progreso de las competencias comunicativas en la clase de inglés de los estudiantes de grado séptimo de la IERD San Joaquín que se desarrolla en las siguientes etapas:

Etapas 1. Identificación de resultados deseados

Respetando los acuerdos institucionales plasmados en la estructura curricular vigente para la asignatura de inglés, se define:

- **Objetivos pedagógicos:** comprendo textos cortos de mi entorno social. Escucho un texto oral y comprendo la información más importante cuando me resulta familiar. Sostengo conversaciones rutinarias para hablar del clima y sus características. Hago presentaciones breves sobre temas relacionados con ubicación, clima, sitios de interés turístico, producción económica y características de los habitantes de un municipio. Expreso mis ideas con una pronunciación comprensible en oraciones cortas y escucho las de los demás. Escribo con ortografía aceptable, textos descriptivos de lugares de Cundinamarca. Adquiero vocabulario que me permite elaborar textos y conversaciones sobre el clima y otras características de los municipios de Cundinamarca.

Escucha:

Comprendo información básica sobre el clima, sus elementos, factores y tipos de clima.

Comprendo preguntas y expresiones orales sobre el clima, sus elementos, factores y tipos de clima.

Comprendo una descripción oral de un municipio.

Comprendo la idea general en una descripción de Bogotá.

Lectura:

Identifico elementos culturales en folletos turísticos de municipios de Cundinamarca, escritos con un lenguaje sencillo.

Extraigo información general y específica de presentaciones multimediales sobre el clima.

Identifico el significado adecuado de las palabras en el diccionario para seleccionar y usar sinónimos.

Aplico estrategias de lectura antes, durante y después de ella.

Escritura:

Completo descripciones de lugares con palabras y frases.

Escribo carteles relativos a un municipio que me es familiar.

Utilizo vocabulario adecuado para describir un lugar.

Expreso de manera sencilla lo que me gusta de un lugar.

Habla:

Hago exposiciones muy breves, de contenido predecible y aprendido.

Respondo con frases cortas a preguntas sencillas sobre el clima y las características de un municipio.

Participo en diálogos con funciones comunicativas predeterminadas.

Formulo preguntas sencillas sobre el municipio de origen de mi profesora.

- ***Meta de comprensión abarcadora:*** los estudiantes comprenderán lo que es usar el inglés como lengua extranjera para comunicarse.

• ***Tópicos Generativos primer periodo:***

Cognitivos: ¿Qué es el clima y cuáles son sus elementos?, ¿Qué factores determinan el clima de un lugar?, ¿Qué tipos de clima hay en el mundo y en Colombia?, ¿Por qué hay variedad de climas en Colombia?, ¿Cómo describen a Colombia, Bogotá y La Mesa, en idioma inglés, para turistas extranjeros?, ¿Cómo elaborar textos descriptivos, en inglés, de municipios de Cundinamarca?

Procedimentales: tiene la habilidad para determinar la estructura de un texto descriptivo de un municipio para turistas; incorpora léxico en inglés sobre el clima;

interpreta textos sobre el clima; comunica en forma escrita y oral mensajes sobre el clima.

Actitudinales: suministra ayuda a un compañero cuando es necesario; participa activa y objetivamente en las co-evaluaciones; demuestra interés por fortalecer y ampliar sus conocimientos del inglés y se muestra respetuoso y tolerante cuando escucha a otros.

- ***Metas de comprensión de unidad en :***

Lectura: identificar en textos descriptivos el vocabulario relacionado con el clima.

Escritura: escribir textos cortos descriptivos que den información sobre el clima de lugares de Cundinamarca.

Escucha: comprender preguntas y respuestas que se refieren al clima.

Habla: realizar exposiciones muy breves de contenido predecible y aprendido sobre la descripción de un lugar.

Etapas 2. Determinación de la evidencia aceptable

En la segunda etapa, se determinan las tareas situadas en contextos reales. Los estudiantes deben elaborar carteles que presenten información del clima de diferentes lugares de Cundinamarca para que los estudiantes de grado octavo repasen contenidos de grado séptimo.

Se definen otras evidencias como ejercicios para comprender apartes de folletos turísticos de Colombia, Bogotá y La Mesa publicados en la web. Un ejercicio para organizar las oraciones y los párrafos de un texto descriptivo de un lugar. Ejercicios de llevar la lectura oral que realiza la docente.

Autoevaluar el enriquecimiento lexical (clima, elementos y factores) con el ejercicio de completar oraciones y párrafos.

Autoevaluar y co evaluar los carteles sobre el clima de los municipios de Cundinamarca en corrección gramatical, uso adecuado del vocabulario, creatividad y estética.

Etapas 3. Plan de las experiencias de enseñanza.

En esta etapa se definen las diferentes actividades, experiencias de enseñanza de toda la unidad. A continuación se relacionan las ocho clases del primer periodo académico.

Primera clase

La docente para motivar y detectar conocimientos previos e intereses de los estudiantes les solicita que completen el texto descriptivo de San Joaquín escribiendo oraciones, expresiones y/o palabras en inglés, en la fotocopia o evaluación diagnóstica que les entrega. En seguida les pide que las lean en voz alta y les explica que esta que será el referente para evaluar los avances y alcances de su aprendizaje de este primer periodo.

Luego, la docente explicita el Hilo conductor o Meta de comprensión abarcadora, los Tópicos generativos, las Metas de comprensión de unidad, y la Tarea Situada en Contexto Real, TSCR que será el producto final de la unidad.

A continuación, la docente solicita a los estudiantes que observen, lean y comprendan la presentación N°1 sobre la definición de clima y sus elementos. En cada diapositiva, la docente leerá la explicación que está en inglés; hará sonar dos veces el audio correspondiente; luego permitirá que los estudiantes lean la versión en español; solicitará que elijan palabras claves en la versión en inglés y las anoten en hojas con su palabra equivalente en español; nuevamente la docente leerá el texto en inglés, después solamente las palabras claves que repetirán después de ella; también les permitirá que lean en grupo y de forma individual, cada una de las frases. Al terminar la presentación la maestra realizará preguntas como:

What does humidity mean? , What does atmosphere pressure mean? , What does temperature mean? , What is Climate?

La docente les solicita de tarea, buscar un sinónimo para humidity, temperature and wind.

Por último, la docente elaborará un cartel con algunos trabajos de los estudiantes (palabras claves y traducción), elegidos al azar.

Segunda clase

La docente solicita a los estudiantes, socializar la tarea.

Luego, les pide participar en la elaboración colectiva del mapa conceptual sobre los elementos del clima.

A continuación, les demanda leer los trabajos de sus compañeros de la clase anterior. Después los invita a que observen, lean y comprendan la presentación N°2 sobre los factores que determinan el clima. En cada diapositiva, la docente leerá la explicación en inglés; hará sonar el audio dos veces; permitirá que los estudiantes lean la versión en español; de cada texto en inglés elegirán palabras claves y las anotaran en hojas con su palabra equivalente en español; nuevamente la docente leerá el texto en inglés, después solamente las palabras claves que los estudiantes repetirán después de ella; permitirá la lectura en grupo y de forma individual. Al terminar la presentación la maestra realizará preguntas como:

What does altitude mean? , What does latitude mean? , What are Climate and its factors?

Les entrega la batería de palabras y expresiones sobre elementos y factores del clima y hará lectura en voz alta con ellos. La docente de tarea les solicita:

1° Traer para la próxima clase color rojo, verde, naranja, amarillo y azul.

2° Estudiar en significado y escritura la batería palabras y expresiones.

Tercera clase

La docente les solicita a los estudiantes leer detenidamente los tópicos generativos para que luego respondan en una hoja: ¿Qué espera aprender en la clase de hoy?, ¿Para qué le servirá lo que va a aprender? Luego, les pide intercambiar con el compañero que este más cercano las respuestas. Después, cinco estudiantes elegidos al azar expondrán sus respuestas.

La docente para recordar el concepto de clima a los estudiantes elabora el mapa conceptual de elementos del clima y de los factores que modifican el clima y lo lee en inglés.

Luego, les solicita sacar la batería de palabras en inglés que leerán en forma mental mientras la docente lo hace en voz alta. Después, la docente hace una segunda lectura en inglés y les da el tiempo para que los estudiantes la hagan con la versión en español. A continuación, les pide a los estudiantes que en un tiempo 3 o 4 minutos escriban en una hoja, cuál es el aspecto que entendieron mejor y cuál el que menos entendieron.

Luego, el docente solicita que un estudiante haga la lectura en español, del Hilo conductor o Meta de comprensión abarcadora y el docente lo hace en la versión en inglés, inmediatamente se procede de la misma manera con las metas de comprensión de la unidad, seguido la docente les pregunta sobre los tópicos generativos ya trabajados y sobre cuál sería el de la clase actual. Según las respuestas de los estudiantes, el docente hace precisiones necesarias.

Posteriormente, la docente solicita a los estudiantes que observen, lean y comprendan la presentación N°3 sobre climas del mundo y de Colombia. Desde la diapositiva 1 hasta la 7, la docente leerá los textos en inglés; hará sonar dos veces el audio respectivo; permitirá que los estudiantes lean la versión en español; luego les solicitará que de la versión en inglés, elijan palabras claves y las anoten en hojas con su palabra equivalente en español; nuevamente la docente leerá todo el texto en inglés, después solamente las palabras claves que los estudiantes repetirán después de ella; les insistirá en lecturas grupales o individuales, de cada una de las frases del tema.

Al finalizar la diapositiva 7, la docente volverá a la diapositiva 1 y pedirá a los estudiantes que observen el mapa de Colombia, mientras, ella da los niveles de radiación en inglés y algunos nombres de departamentos que reciben ese promedio de radiación.

Teniendo en cuenta la diapositiva 2 les pedirá en inglés que le den el nombre de un país que tenga clima tropical wet, otro con clima polar. Les leerá en inglés los nombres de los océanos y que luego los repitan con ella. Que los copien. Les preguntará cuáles son los océanos de Colombia. Les pedirá que repitan la pregunta y respuesta en inglés con ella.

En la diapositiva 3 les leerá en inglés las subdivisiones de América, luego permitirá que las copien.

Usando la diapositiva 6 les pedirá relacionar altitud y temperatura y dar ejemplo de un lugar de Colombia con ese clima.

La docente en un cartel tiene los siguientes datos:

0-1000 metros de altitud, temperatura + 24 °C= hot for example Cartagena.

1000-2000 metros de altitud, temperatura 17-24 °C= températe for example San Joaquín.

2000- 3000 metros de altitud, temperatura menos 10- 17°C = cold for example Bogotá

3000-4000 metros de altitud, temperatura menos 10°C = Polar for example Sierra Nevada Santa Marta.

En inglés les solicitará que saquen los colores rojo, verde, naranja, amarillo y azul y que según sus instrucciones le echen color al mapa de Colombia de climas según la altitud. Finalmente, la docente elaborará un cartel con algunos trabajos de los estudiantes (palabras claves, traducción y mapa), elegidos al azar.

Cuarta clase

La docente les pedirá que en grupos de 3 personas resuelvan los problemas del repaso, diapositivas 8-13.

Después, la docente entregará la fotocopia de la segunda batería, párrafos explicativos sobre los climas del mundo y les pedirá que lleven la lectura en forma mental del texto en inglés mientras que ella la realiza en voz alta. Seguido, la docente hace una segunda lectura, pero, les da el tiempo para que en cada párrafo los estudiantes lo hagan con la versión en español. La docente de tarea les solicita:

1°. En los párrafos explicativos versión inglés subrayar con color amarillo las palabras clave.

2° A 3 de las palabras subrayadas buscarle un sinónimo en inglés.

Quinta clase

La docente inicia la clase recordando la Tarea Situada en Contexto Real “Los estudiantes deben elaborar carteles que presenten información del clima de diferentes lugares de Cundinamarca para que los estudiantes de grado octavo repasen contenidos de grado séptimo”. Después le solicita a un estudiante que lea un tópico generativo en inglés y luego escoja la imagen de $\checkmark$ o X según crea que se haya trabajado o no y la pegue con cinta sobre el cartel. Luego, otro estudiante hace lo mismo con otro tópico y así sucesivamente. A continuación solicita que relacionen las metas de comprensión de unidad con la Tarea Situada en Contexto Real.

Enseguida, la docente solicita a tres estudiantes, elegidos al azar, socializar la tarea sobre las palabras claves que subrayaron en la versión de inglés de la batería sobre los climas del mundo y de Colombia y les pide anotar en el tablero las palabras subrayadas que les buscaron un sinónimo. Los estudiantes copiaran una palabra y su sinónimo que no tenga en su trabajo.

Actividad antes de lectura de la guía turística “San Joaquín”

- La docente les pregunta si han visto un folleto turístico; para qué se hace; quién lo lee; para qué; qué datos ofrece; en qué orden; qué imágenes tiene.
- La docente pide a los estudiantes que ayuden a establecer el propósito de leer un folleto turístico sobre San Joaquín.
- La docente les solicita predecir contenidos e imágenes que vendrán en ese folleto.

Actividad durante la lectura de la guía turística “San Joaquín”

La docente solicita que lean el título, observen las imágenes y lean los pies de fotos. Luego entrega una hoja por cada dos estudiantes (trabajo en parejas) para que copien las preguntas y den las respuestas en español o en inglés.

La docente lee el primer párrafo y hace preguntas en inglés y en español para comprobar comprensión. Les pide que busquen en la versión en inglés la respuesta y la escriban. ¿Cuál es la altitud de San Joaquín? ¿Cuál es la temperatura de San Joaquín? ¿Cuántas inspecciones tiene el municipio de La Mesa? Luego, la docente pide señalar con color amarillo las respuestas de quién o de qué se habla.

La docente lee el segundo párrafo y pide las respuestas para ¿Cuántas veredas tiene San Joaquín? ¿Cuál es el lugar de San Joaquín que tiene clima frío y cuál tiene clima caliente? Las preguntas del tercer párrafo ¿Qué clima tiene San Joaquín? ¿Por qué se destaca San Joaquín frente a otros municipios de la región del Tequendama? Las del cuarto párrafo ¿Cuál es el lema de San Joaquín? La del quinto párrafo ¿Cómo es la gente de San Joaquín? La del sexto ¿Cuál es un sitio turístico de San Joaquín? Por último, lee el séptimo párrafo y pregunta ¿El colegio público de San Joaquín cuántas sedes tiene?

Actividad después de la lectura de la guía turística “San Joaquín”

La docente les colabora identificando los verbos del texto, los estudiantes los subrayan; la profesora anota en el tablero el verbo del texto y al frente la forma en infinitivo y los estudiantes las copian en la hoja.

Se relee el texto con la instrucción de buscar expresiones que sirvan para realizar la Tarea Situada en Contexto Real “Los estudiantes deben elaborar carteles que presenten información del clima de diferentes lugares de Cundinamarca para que los estudiantes de grado octavo repasen contenidos de grado séptimo”

La docente anota en el tablero, en inglés, una batería de preguntas y respuestas:

¿Cuántas sedes tiene el colegio San Joaquín?, ¿Cuáles frutas produce San Joaquín?, ¿Cuáles son las veredas de San Joaquín?, ¿Cuál clima tiene San Joaquín y cuál es su temperatura?, ¿Cuáles son las atracciones turísticas de San Joaquín?

Después les solicita que preparen una conversación con su compañero, sólo en inglés, en la que pueden usar las siguientes funciones comunicativas:

Saludarse.

Preguntar y responder de dónde es.

Preguntar y responder por un dato de San Joaquín.

Despedirse.

Seis parejas presentaran su diálogo a voluntad o elegidos al azar. La docente de tarea les pide:

1. Conseguir fotos o imágenes de Bogotá.
2. Traer tijeras y pegante.

Sexta clase

La docente pedirá a los estudiantes que emitan una opinión oral acerca de lo que se realizó en la clase anterior. Luego, la docente hará una valoración crítica sobre todo lo ocurrido durante esa clase.

La docente pasa la presentación sobre el municipio dónde ella nació, Alpujarra-Tolima. Primero, muestra imagen e invita a los estudiantes a formular preguntas en inglés; les da respuesta con ayuda de un texto descriptivo en inglés, así hasta finalizar las diapositivas de la presentación. Un estudiante filma la exposición oral de la docente y las preguntas que formularon los estudiantes.

La docente entrega el párrafo, sobre el clima, de un folleto turístico de la ciudad de Bogotá y lo lee en voz alta. Les hace preguntas en inglés y les insiste a los estudiantes que las respondan también en inglés ayudándose con el texto ¿Cuál es la temperatura promedio de Bogotá?, ¿Cuáles son los meses más secos en Bogotá?, ¿Qué otros elementos y factores del clima se observan en los meses de abril, mayo, septiembre, octubre y noviembre en Bogotá?

De acuerdo a los datos del párrafo, los estudiantes decoran el fragmento del folleto, con imágenes recortadas o con dibujos y elaboran en inglés el pie de foto o de imagen. Luego deben subrayar en el párrafo las expresiones y/o palabras a las cuales les conocen plenamente su significado. La docente de tarea les solicita:

1. Traer imágenes o fotos de La Mesa.
2. Traer tijeras, pegante, hojas blancas tamaño carta, colores y marcadores.
3. Investigar, según el lugar de Cundinamarca que le indique la docente, todos los datos que necesite para ofrecer sobre él la siguiente información: Ubicación, todos los datos en relación al clima, atractivos turísticos del lugar, actividades económicas del lugar y características de su gente.

Séptima clase

La docente inicia la clase pidiendo a un grupo de 5 estudiantes voluntarios que reflexionen y escriban sobre las actividades que están realizando en la clase para aprender y qué cambios introducirían para mejorar las próximas clases. Luego, la docente lee al curso lo que sus compañeros escribieron e invita a que otros agreguen lo que deseen; la docente anota en la hoja lo que digan.

Actividad antes de observar el video sobre por qué Bogotá está preparada para la décima séptima versión de los juegos Panamericanos, 2015.

La docente les pregunta si conocen a Bogotá, qué lugares han visitado, qué conocidos viven en esa ciudad, qué eventos importantes se realizan allí y va registrando en el tablero las intervenciones de los estudiantes y toma una foto de lo anotado.

A continuación, la docente pide a los estudiantes que ayuden a establecer el propósito de observar el video de por qué Bogotá está preparada para la décima séptima versión de los juegos Panamericanos, 2015 y les solicita predecir datos e imágenes que vendrán en ese video.

Actividad durante la observación del video por qué Bogotá está preparada para la décima séptima versión de los juegos Panamericanos, 2015.

Los estudiantes observan y escuchan de forma completa el video, definen cuáles predicciones sobre datos e imágenes fueron las correctas. La docente pregunta qué lugares de Bogotá muestra el video y pide voluntarios para escriban las respuestas en inglés en el tablero.

La docente vuelve a pasar el video pero lo detiene cuando termina las expresiones seleccionadas, las repite en inglés y da el significado en español. It's a new day for the capital city: 0'13 (Es un nuevo día para la ciudad capital); But above all because we know how to listen... 0:17 (sobre todo porque sabemos cómo escuchar...); Every day is a new competition and we are preparing for it. 2:42 (cada día es un nuevo concurso y nos estamos preparando para ello); It's a competition to win, with drive, with passion with dedication, with a heart: 3'03 (Es un concurso para ganar, con unidad, con pasión, con dedicación, con un corazón); Today, we're ready

and the best is yet to come with the support of its people: 3:21(hoy, estamos listos y lo mejor está por venir con el apoyo de su gente...) Al terminar, les entrega la transcripción completa del audio y les pide llevar mentalmente la lectura oral que ella hará. Después ellos leen la transcripción a medida que escuchan el video.

Nuevamente la docente pasa el video y lo detiene ante cada letrero que muestra el video y les solicita que por parejas en una hoja copien estos datos. Por último, se pasa el video sin sonido y les solicita decir, con ella, el texto oral apoyándose en la transcripción.

Actividad después de la observación del video por qué Bogotá está preparada para la décima séptima versión de los juegos Panamericanos, 2015.

Los invita a leer la transcripción, con la instrucción de identificar una expresión que puedan utilizar en la Tarea Situada en Contexto Real: “Los estudiantes deben elaborar carteles que presenten información del clima de diferentes lugares de Cundinamarca para que los estudiantes de grado octavo repasen contenidos de grado séptimo”. Antes de cambiar de actividad, la docente comenta que la ciudad que ganó ser sede de la 17ª versión de los juegos Panamericanos, 2015 fue Toronto- Canadá.

La docente pide que se organicen en grupos de cuatro integrantes, les entrega una bolsa con varias oraciones sobre el municipio de La Mesa y les pide organizar con ellas un texto coherente, pegándolas sobre una hoja de tal forma que compongan los tres párrafos del texto. Debajo deben explicar qué entendieron de ese texto. Después, la docente les entrega el texto original y les pide compararlo con el que hicieron, en forma escrita. Finalmente ilustran el texto con las fotos o imágenes que trajeron.

Luego les solicita que, en una hoja blanca, cada uno pre-diseñe un texto descriptivo en inglés sobre un lugar de Cundinamarca, ofreciendo en sus párrafos la siguiente información: ubicación; todos los datos en relación al clima; atractivos turísticos; actividades económicas del lugar y características de su gente. Además describirá, en español, las ilustraciones o fotos o dibujos que utilizará.

La docente les indica que para realizar el pre-diseño pueden utilizar todos los materiales que hasta el momento se tienen sobre el clima y los textos descriptivos de lugares.

Luego por parejas hacen co evaluación de los pre-diseños en cuanto existencia de un texto descriptivo con los datos solicitados y corrección gramatical, uso adecuado del vocabulario, creatividad, belleza, buena presentación e interés por elaborar un buen material para los compañeros de octavo. La docente de tarea les solicita:

Hacer en medio pliego de cartulina la versión final del texto descriptivo teniendo en cuenta las conclusiones de la co evaluación, sin olvidar que los carteles se utilizarán como material didáctico para repasar el tema del clima y la descripción de un lugar.

Octava clase

La docente recibe los carteles y solicita al curso que con los criterios de evaluación se revise y se proponga una valoración numérica para cada uno.

Luego entrega la evaluación de entrada sobre la descripción de San Joaquín para que la contesten nuevamente. Después les entrega la que contestaron al iniciar la unidad y les pide sacar una conclusión sobre qué pasó entre la una y la otra, es decir, qué y cuánto aprendieron.

La docente invita a los estudiantes a decorar el salón con un texto descriptivo de Colombia. El curso se debe organizar en 8 grupos, cada grupo en un pliego de cartulina pasará el fragmento del texto que les corresponda.

Luego los grupos en orden ascendente 1 al 8 pegaran en las paredes del salón todos los carteles. Enseguida harán una lectura mental de todo el texto, después la docente les pedirá que expongan las ideas que entendieron. La docente les colaborará en los apartes que crea conveniente. Después ella leerá en voz alta el texto completo. A continuación pedirá que voluntarios lean alguna oración.

Variedad de adecuados recursos para promover la comprensión (Anexo H)

Presentación N° 1, de 10 diapositivas, sobre definición clima y elementos del clima.

Presentación N° 2, de 6 diapositivas, sobre factores que determinan el clima.

Presentación N° 3, de 12 diapositivas, sobre clima en el planeta y en Colombia.

Textos descriptivos de San Joaquín, La Mesa, Bogotá y Colombia para turistas en idioma inglés.

Test sobre descripción inicial de San Joaquín.

Filmación de algunos resultados primer test.

Batería de palabras y expresiones sobre elementos y factores del clima.

Batería sobre climas del mundo.

Filmación de algunos diálogos.

Criterios de co- evaluación texto descriptivo.

Texto descriptivo de Bogotá para que lo interpreten y representen gráficamente un dato.

Presentación N° 4, de 5 diapositivas, sobre el lugar de nacimiento de la profesora, Alpujarra, Tolima.

Un salón con:

Cartel 1 Hilo conductor o Meta de Comprensión Abarcadora.

Cartel 2 Tópicos generativos

Cartel 3 Metas de comprensión de la unidad.

Cartel de Trabajos de los estudiantes de cada clase.

La evaluación diagnóstica continua:

El docente está pendiente de cómo pueden saber él y los estudiantes lo que ellos comprenden, cómo llegan a una comprensión más profunda y cómo han alcanzado las metas propuestas; cuáles serán las evidencias de los conocimientos, destrezas y actitudes de los estudiantes.

Los criterios para valorar los desempeños de comprensión fueron enunciados explícitamente al comienzo de cada clase; estaban estrechamente vinculados a las Metas de Comprensión de la unidad y en la clase, todos los estudiantes los conocían y los comprendían.

La retroalimentación debe proporcionarse con frecuencia; puede ser planeada y formal o espontánea e informal pero siempre suministra a los estudiantes información sobre el resultado de los desempeños previos, la posibilidad de mejorar los futuros desempeños y la planeación de las clases y actividades siguientes; se obtiene de las

reflexiones de los estudiantes sobre su propio trabajo, de los compañeros sobre el trabajo de los otros y del docente.

Rol del docente y el estudiante:

Un docente que está atento al progreso de sus estudiantes; registra lo que hacen, dicen, sus preguntas, sus fuentes de confusión; solicita razones, pruebas que las respalden, predicciones; que escucha y ayuda y, que brinda oportunidades de evaluar el propio trabajo como el de los otros. Un docente orientador y facilitador del aprendizaje y la comunicación, observador general de estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, respetuoso e interlocutor de ellos, propositivo y dispuesto en la búsqueda y ejecución de propuestas metodológicas a favor de procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua, claro y coherente en la asignación y establecimiento de reglas, tareas, creativo y efectivo en la utilización de recursos y aplicación de la didáctica y con un alto nivel de dominancia y proficiencia de la lengua. Un docente que interpreta el proceso de enseñanza aprendizaje la lengua extranjera desde una dimensión histórica cultural y, está convencido de la importancia de manejar una lengua extranjera en la actualidad.

Un estudiante que interioriza y puede describir las preguntas esenciales, los tópicos generativos, las metas de comprensión y los criterios de evaluación y, establece conexiones entre ellos. Un estudiante que se involucra desde el comienzo, sostiene su interés y se compromete con la Tareas Situada en Contexto Real y en dar a conocer su pensamiento explicando, interpretando, aplicando, cambiando su perspectiva, empatizando y auto evaluándose. Un estudiante que genera preguntas relevantes y usa criterios y rúbricas para guiar, revisar sus trabajos y autoevaluar y co evaluar. Un

estudiante activo, motivado, con actitud positiva en su proceso de aprendizaje de la segunda lengua y dispuesto a trabajos cooperativos o grupales.

5.2. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta didáctica se implementó desde el 27 de febrero hasta el 22 de marzo de 2013 en la tercera y cuarta hora del día miércoles y la primera y segunda hora del día viernes con el curso 701 en las clases de inglés.

Para el análisis de resultados se determinaron como categorías, la articulación del modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión, EPC, el enfoque comunicativo de la asignatura y el progreso de las cuatro habilidades comunicativas. Una actividad comunicativa integra las cuatro habilidades comunicativas (lectura, escritura, escucha, habla).

La actividad de prueba diagnóstica con la estrategia, vacíos para completar información, tenía el propósito de detectar conocimientos previos sobre la capacidad para interpretar imágenes, comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con aspectos como categoría territorial, temperatura, clima, características de su gente, lugares sobresalientes y productos de su inspección municipal, San Joaquín.

Con las instrucciones verbales en inglés para realizar la tarea, se observaba la comprensión que tenían de ellas y se esperaba que formularan preguntas sencillas en inglés sobre la tarea solicitada.

Esta prueba se analizó con los criterios: comprensión de la información solicitada, número de frases elaboradas, frases con corrección sintáctica, número de palabras en inglés y número de palabras en español. Los criterios están en la primera columna y el número de estudiantes que presentaron la prueba, se ubican en las siguientes columnas a la derecha con sus respectivos resultados. Para los dos primeros criterios, el uno (1) representa el cumplimiento del descriptor y el cero (0) el no cumplimiento. Ver figura 26.

Criterios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Comprensión información solicitada	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
frases con corrección sintáctica	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1
n° de frases	3	3	3	3	1	1	3	2	1	3	3	3	1	0	1	1	0	2	1	2
n° de palabras en inglés	3	2	0	0	2	3	14	5	13	11	10	9	5	3	2	4	0	5	2	8
n° de palabras en español.	24	40	17	39	4	5	3	2	2	5	3	3	0	0	0	0	0	0	8	7

Figura 26. Resultados prueba diagnóstica

Ocho de los 20 estudiantes que hicieron la actividad comprendieron los fragmentos de frases o expresiones que se les ofreció porque los datos que agregaron en inglés o español eran coherentes a lo solicitado.

“San Joaquin is (an) inspection very hot and very small.” ; “San Joaquin is un lugar muy visitado ya que en él hay variedad de flora y fauna.” ; “San Joaquin is what is climate.”

“San Joaquin produces tomatoes, cereals, mango.”; “San Joaquin produces plátano, mango, limón.”; “San Joaquin produces hay una plaza donde venden muchos productos”.

Ocho estudiantes realizaron tres oraciones; tres estudiantes, dos oraciones y siete estudiantes, una oración.

“San Joaquin is grand, beutifull. Its temperature is about a 40°C. San Joaquin produces is fruts, products a tod Colombia.”; “San Joaquin is very hot, is very good.”; “San Joaquin produces banana, aple.”.

Los estudiantes no entendieron las instrucciones dadas oralmente en inglés, entonces se les ofreció en español. Durante la realización de la actividad ningún estudiante usó el idioma inglés para solicitar precisiones.

En la lectura de la prueba diagnóstica, los estudiantes no hicieron ningún comentario sobre lo que escucharon leer a sus compañeros. Se podría decir que no reconocieron errores ni les reprocharon por no usar el idioma inglés.

“San Joaquin is are studest will that is to use climate is tropical”. “San Joaquín is de hartos estudiantes”. “Its temperatura is about warn. San Joaquin has tropical climate” , “San Joaquín is de harta agua y es caliente” “San Joaquin produce platano, mango, limón. “Is San Joaquín is produce the fruits de vegetal. Eje limon, mango, platano, etc may banana, aple”.

La conceptualización de temáticas de otras asignaturas, como el del clima, enfrenta a los estudiantes a contenidos muy específicos y con lenguaje técnico que no se encuentra en los diccionarios que usan la mayoría de ellos ni en los textos de inglés que los desarrollan, es frecuente la confusión entre tiempo climático y clima o solo la referencia a las cuatro estaciones que tienen algunos países de habla inglesa. Son temáticas que requieren materiales que no son fácilmente comprendidos por estudiantes principiantes del idioma inglés.

A pesar de lo anterior se decidió desarrollar la temática del clima con textos complejos de las ciencias sociales elaborados para hablantes nativos. En este contexto, la discriminación de las palabras claves o relevantes en un texto es una estrategia que favorece la comprensión del mismo. Cuando se dedica atención a esas palabras claves a partir de los conocimientos previos de los estudiantes y se orienta esa actividad para que puedan reconocerlas en textos paralelos en idioma inglés y español, se apunta a que los estudiantes logren confianza y comodidad hacia el aprendizaje del idioma inglés, hagan asociación y reconocimiento entre los textos y se recurra menos al diccionario en la interpretación y se avance en la ruta de la meta de comprensión señalada.

En la actividad de marcar las palabras claves en seis definiciones, se precisaron 44 palabras referentes. Ver figura 27.

The **climate** is a **set of meteorological** or weather conditions at a particular **place** over a **long period of time**. 7

Temperature refers to the **degree** of **hotness** or **coldness** of the **air**. It varies throughout the day in a place. It varies from place to place. Temperature depends on several factors, as altitude. It gets colder when you are higher up in the mountains and it's warmer near sea level. 5

Atmospheric Pressure is the **weight** of the **air**. **Cold air** is heavier and sinks to the ground while **warm air** rises. When air moves it produces wind. Air moves from high pressure areas to places where the air is not so dense. 6

Humidity is the **amount of moisture** that is in the **air**. Warm air expands and can hold more moisture than cold air. 4

Precipitation is what comes **down to earth** from the **clouds** in the **atmosphere**. The most common forms are **rain** and **snow**. Other forms include **hail**, **sleet**, **drizzle**. The amount of precipitation that a place gets is different and depends on many factors. Areas near the coast get more rain than places in inner regions. 11

Wind Defined as the **movement** of **air** over the **surface** of the **Earth**. **Wind direction** is given by the compass point of **North**, **South**, **East** and **West**. 11

Figura 27. Presentación N° 1. Palabras claves

El número de palabras claves en inglés, palabras claves traducidas al español y palabras con escritura correcta en inglés, se utilizaron como criterios para consolidar los resultados de cada estudiante en la actividad de palabras claves de las Presentación 1, 2 y 3. En la primera columna, se ubicaron los descriptores y en las demás columnas, se registraron, el número de aciertos de cada estudiante. Ver figura 28.

Criterios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
n° de palabras claves en inglés	10	13	19	9	10	19	16	10	17	13	22	17	21	22	20	13	8	18	17	5	21
n° de palabras claves traducidas al español	10	13	19	8	10	11	9	9	16	11	20	15	20	21	19	10	5	16	5	3	18
n° de palabras claves con escritura correcta en inglés	10	11	18	8	9	17	12	9	13	12	17	16	20	21	17	6	8	15	16	4	15

Figura 28. Resultados palabras claves. Presentación N° 1.

En la actividad de palabras claves con el tema de factores del clima, se establecieron 48 palabras referentes y los registros se hicieron teniendo en cuenta los criterios anotados. Ver figura 29 y figura 30.

Altitude refers to the **vertical distance between the lowest point** (sea level) and the **highest** point of an **area**. **8**

Latitude is an **angular distance between equatorial line** and determinate **Earth's point** which ranges from 0° at the **Equator** to 90° (North or South) to the **poles**. **10**

Proximity to the **sea**, the **sea** acts as a **thermal regulator**, it **heats up** and **cools** more **slowly** because the **temperature changes** are **less extreme** on the **coast** than **inland**. **15**

Ocean current the **coastal zones exposed** to **warm** or **cold currents** **give rise** to **higher** or **lower temperatures**, respectively, **than** the **rest** of the **regions**. **15**

Figura 29. Presentación N° 2. Palabras Claves

Criterios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
n° de palabras claves en inglés	21	16	9	13	21	9	22	11	17	12	12	15	7	8	9	8
n° de palabras claves traducidas al español	17	13	9	10	17	8	14	7	0	12	10	15	6	5	8	7
n° de palabras claves con escritura correcta en inglés	19	15	8	9	20	9	18	11	17	11	11	15	6	7	8	6

Figura 30. Resultados palabras claves. Presentación N°2.

Los resultados de la segunda actividad planteada para identificar palabras claves en textos paralelos en inglés y español que recogían definiciones sobre los factores del clima, revelaron que ninguno de los 16 estudiantes que hicieron la actividad logró escribir la mitad de las palabras claves. Sin embargo, el 87,5% de los estudiantes escribió correctamente en inglés más del 80% de las palabras claves acertadas y 68,8 % de ellos consiguieron una relación correcta inglés - español de más del 80% de las palabras escritas.

En un texto expositivo sobre los principales tipos de clima del mundo y de Colombia, la actividad tuvo como referentes, 51 palabras y la consolidación de los resultados se realizó con los criterios enunciados para las dos actividades anteriores. Ver figura 31y figura 32.

WORLD CLIMATE AND OF COLOMBIA Major Climatic Types of the World. Temperature and rainfall are commonly used to classify different climates of the world. Three broad types of the world's climates: Tropical, Temperate and Polar. 12 The Colombian territory, crossed by the Equator and situated entirely within the tropical zone, has a tropical climate that maintains a uniform temperature the greater part of the year, but that presents a wide range of climatic conditions. 15 The climate variety in Colombia is primarily due to the topography and atmospheric factors: precipitation, solar radiation intensity, temperature, winds, continentality and humidity systems. In Colombia, there is a wide range of climates and microclimates ranging from the hottest at 30° C on the coasts and Plains to the coldest, temperatures under 0° C in the mountain peaks of the Cordillera de los Andes and the Sierra Nevada de Santa Marta. 24
--

Figura 31. Palabras claves. Presentación N°3.

Criterios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
n° de palabras claves en inglés	10	11	5	8	12	9	14	3	10	9	9	8	12	9	7	11	8	3	4	10	8	11	11	11
n° de palabras claves traducidas al español	9	10	2	7	12	8	13	1	9	7	8	3	4	8	3	7	7	0	3	5	7	9	7	10
n° de palabras claves con escritura correcta en inglés	9	11	5	8	12	9	14	3	10	8	7	8	11	8	7	10	8	3	4	9	7	11	11	10

Figura 32. Resultados palabras claves. Presentación N° 3.

En el desempeño de comprensión relacionado con la tercera actividad de palabras claves de textos sobre climas del mundo y de Colombia, el comportamiento de los resultados fue muy similar a los de la anterior actividad. No obstante, se hace preciso anotar que en esta oportunidad, algunos estudiantes no habían asistido a las anteriores o ingresaron al curso. En la proyección de ir ampliando, profundizando y avanzando sobre textos descriptivos, el texto de esta actividad estaba compuesto por tres párrafos que recogían términos de las dos actividades anteriores, incluían vocabulario más preciso y la complejidad requería un proceso de comprensión mayor.

Los resultados de esta actividad señalaron que el 95,8 % de los estudiantes escribieron más del 80% de las palabras de forma correcta en inglés y el 54,2 % logró hacer una asociación acertada de ellas en inglés-español. Cuando se confrontó al grupo de estudiantes mediante preguntas orales sobre la elección de las palabras, la mayoría confirmó la comprensión de buena parte de las ideas de cada párrafo. Por ejemplo, en el primer párrafo se consideraron 12 palabras claves, pero muchos de los estudiantes eligieron máximo seis de ellas con las cuales pudieron responder acerca de la idea principal y general del párrafo.

En las actividades para aprender el vocabulario nuevo en la lengua inglesa, se debe insistir al estudiante que trate de determinar el significado de la palabra o la frase analizando las que están alrededor; se apoye en palabras que sean similares en español por ejemplo: temperature, precipitation; relacione la palabra con otra similar en inglés, hot – hotness; active su propio

conocimiento sobre el tema; utilice la información gráfica que acompaña el texto para inferir el significado de lo no conocido; agrupe el vocabulario relacionado con una misma área, North, South, East and West; escriba el equivalente en español de la palabra en inglés; asocie la palabra nueva con una situación en la que se pueda utilizar.

El reconocimiento de la utilización de la sinonimia como un recurso que ayuda a los estudiantes en los procesos de comprensión lectora y la ampliación lexical sobre la temática que están aprendiendo, es lo que soporta la actividad tarea de búsqueda de sinónimos de las palabras claves en los textos sobre los elementos del clima. No obstante, esta actividad didáctica aún no recobra la importancia suficiente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El estudiante solo se remite a una identificación asociativa de las palabras atendiendo sus conocimientos previos o al uso del diccionario del cual transcribe la definición corriente. De hecho, los resultados de la actividad sobre los sinónimos de Humedad (humidity: mugginess, dampness, steaminess); temperatura (temperature: heat, climatic characteristic, thermal reading) y viento (wind: air current, breeze, blast, stiff breeze), con los 18 estudiantes asistentes del grupo de 701 de la IERD San Joaquín ratificaron esa situación cuando 13 de ellos realizaron la actividad y 12 lo hicieron a través de la copia de las palabras que un compañero realizó usando significados por sentido común, por ejemplo, relacionó humedad con mojado, entonces, el sinónimo de humidity, lo redujo a wet. Solo un estudiante hizo la búsqueda presentando uno o dos sinónimos de cada una de las tres palabras claves que se le habían señalado.

La actividad de sinónimos, de apariencia sencilla, cuando se hace en textos en inglés, tiene un nivel de complejidad mayor que en textos en lengua materna. Es tal su profundidad en requerimientos cognitivos que para su efectividad, obliga a la revisión de sinónimos en

diccionarios de la lengua materna, a la búsqueda en diccionarios o thesaurus que facilitan listados de sinónimos y de palabras o conceptos relacionados.

Pero el docente no hace regular uso de este recurso, la mayoría de las veces, lo reduce a lo que hacen los estudiantes, transcripción del significado del diccionario y no usa la actividad para que ellos lo apropién como estrategia de mejoramiento en la comprensión lectora y en la escritura con acciones como la reconstrucción de párrafos para notar la diferencia y pertinencia del uso de los sinónimos.

Para verificar el nivel de comprensión de la conceptualización del clima, elementos y factores, se les solicito elaborar de forma colectiva, un mapa conceptual. Ver figura 33.

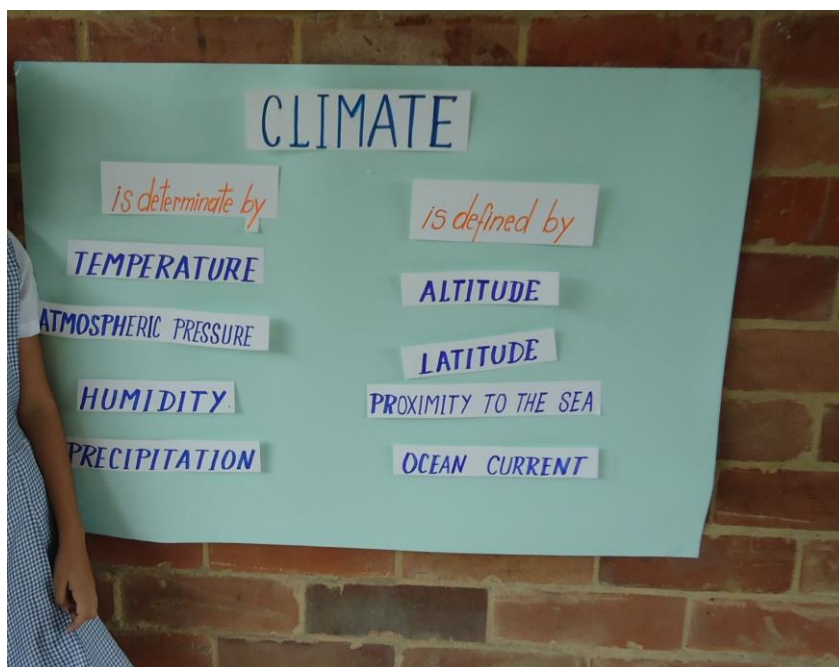


Figura 33. Mapa conceptual construido por los estudiantes.

La actividad lectora y las estrategias de escaneo (scanning), son una oportunidad para que el estudiante comience a familiarizarse con palabras y expresiones del idioma inglés sobre determinado tema, ampliar su conocimiento acerca del tema del texto, tener la comprensión del mismo de manera segura y, proveerse de más habilidades mientras lee para hacer predicciones acertadas acerca de la interpretación del texto.

En la actividad de lectura del texto descriptivo sobre San Joaquín, se hizo el ejercicio de escaneo y los estudiantes por parejas debían buscar información en cada párrafo que respondiera de manera específica a una pregunta. En esta actividad, la pregunta cumple la función de guiar la interpretación del texto en inglés y permite corroborar los avances en logros más profundos de comprensión, es decir, aprendizaje a partir del texto, modificando o incrementando el conocimiento preexistente sobre el tema involucrado, en este caso, datos de la descripción de San Joaquín. Las respuestas se consolidan en la figura 34.

Criterios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Respuestas por párrafos	9	11	6	7	7	11	12	11	9	3	8	11
	75%	92%	50%	58%	58%	92%	100%	92%	75%	25%	67%	92%

Figura 34. Resultados Respuestas a preguntas sobre el texto de San Joaquín.

Los resultados de esta actividad se recogen en las respuestas a 12 preguntas para las cuales el estudiante debía hacer una lectura al texto descriptivo y encontrar la respuesta de acuerdo a lo que dice el texto. El 66.7 % de los 25 estudiantes lograron encontrar la información precisa a más del 50% de las preguntas. Las dificultades en algunas respuestas podrían estar relacionadas con la facilidad del texto para ser leído (lecturabilidad) y el bagaje lexical, elementos que cobran

importancia en la identificación de rasgos puntuales para resolver la pregunta y la comprensión del texto.

La actividad de construir diálogos con funciones comunicativas predeterminadas permite memorizar y practicar frases y oraciones; adaptar oraciones según necesidades comunicativas; relacionar la función comunicativa con formas lingüísticas y su significado en contexto, mantener el contacto visual con su compañero de diálogo, utilizar un volumen de voz adecuado a la audiencia.

Los resultados de la actividad de las seis parejas de preparar una conversación con su compañero, sólo en inglés, en la que usaron funciones comunicativas como saludarse, preguntar y responder de dónde es, preguntar y responder por un dato de San Joaquín con preguntas y respuestas de referencia, se consolidaron en la figura 35.

Criterios	1	2	3	4	5	6	total	
Cumplieron las funciones comunicativas	1	1	1	1	1	1	6	50%
Se expresaron con fluidez	1	1	0	1	1	0	4	33%
Pronunciaron correctamente.	1	0	0	1	0	0	2	17%

Figura 35. Resultados funciones comunicativas de diálogos y conversaciones.

Los anteriores datos se corroboraron en la presentación del municipio de Alpujarra, municipio de origen de la docente. La pregunta fue esencial para solicitar información y describir el municipio: Where was born the teacher?, What is the municipality mentioned?, In what Department of Colombia is Alpujarra?, Where is located Alpujarra?, What is the latitude of Alpujarra?, How many meters above sea level has Alpujarra?, How many inhabitants has Alpujarra?, What is the maximum temperature of Alpujarra?, What is the minimum temperature

of Alpujarra?, What is the economic activity?, What is the fauna?, What is the flora?, Which are the touristic sites?. La acción comunicativa tuvo mayor apropiación por los estudiantes por la cercanía y el nexo de la temática con la docente.

El desarrollo de habilidades de escucha de videos y audios favorece acciones comunicativas porque permite hacer predicciones de lo que se va a ver o escuchar, con ayuda del título, tema o contexto; activar el conocimiento previo apoyándose en las experiencias personales, identificar y analizar el contenido de lo que se escucha con la ayuda de comparaciones y descripciones u otras habilidades que se domina en la lengua materna; aplicar la didáctica del antes, el ahora y el después; comprender primero ideas más generales para ir a los detalles; inferir significados; reconstruir el texto; graficar el mensaje escuchado con dibujos o imágenes; identificar palabras o expresiones para transferir a otras situaciones comunicativas.

En la actividad de audición del video sobre Bogotá, se predijo, comparó, relacionó el contenido con el contexto, se comprendió la generalidad y los detalles del texto, y se reconstruyó en forma oral y por escrito el contenido, se identificaron expresiones para ser usadas en otras situaciones comunicativas o en otras tareas situadas en contextos reales.

Los registros de la audición y comprensión del contenido video, ¿Por qué Bogotá está preparada para la décima séptima versión de los juegos Panamericanos 2015?, se detalla en la figura 36.

Criterios	25		si	no
	si	no		
Cercanía de predicciones -tema del video	19	6	76%	24%
identificación de contenido general del video texto	18	7	72%	28%
pertinencia de expresiones para transferir a otras acciones comunicativas	25	0	100%	0%

Figura 36. Resultados funciones comunicativas de audición y visión de video.

De los 25 estudiantes que participaron en la actividad, el 76% acertaron en las predicciones y relaciones con el tema del video. Expresiones como “Reconocer la importancia que tiene Bogotá para los juegos Panamericanos” “Mostrar que Colombia también tiene personas con limitaciones físicas, Sitios importantes de Bogotá,” advierten los avances de la actividad comunicativa evidentes también en la selección de expresiones como: “our streets, our places for getting together”, “every day is a new competition and we are preparing for it”, señaladas por la posibilidad de usarse en la TSCR de la unidad.

Las habilidades comunicativas deben integrarse en lo posible en las actividades planeadas dentro y fuera del aula de clase. En el caso de la escritura, es necesario que los estudiantes entiendan el proceso desde la importancia de expresarse por escrito en inglés de forma suficientemente coherente e inteligible, que se puede alcanzar siguiendo un proceso de corrección y autocorrección a favor de lograr avanzar en las función comunicativa de escribir para uno mismo y para los que quieren o deben leer lo que uno escribe.

La habilidad de la escritura integrada en las diferentes actividades comunicativas permite desde la revisión de diferentes modelos o guías de textos, entender la importancia de conocer el

para qué se escribe, conocer la forma o en qué tipo de texto se puede escribir, saber cómo está organizado el texto o cómo organizarlo para quien va escribir y para el que lo va a leer, tener presente la coherencia y la cohesión al escribir; revisar y cuidar lo que se escribe, transcribir modelos para aprender a comunicar con legibilidad.

Con textos de uno o más párrafos sobre Bogotá y La Mesa, se escribieron y organizaron contenidos respetando las características según el tipo de texto, el descriptivo. Se favoreció el proceso de escribir con coherencia y cohesión a través de la imitación en los primeros intentos y después con la identificación y la secuencia de la idea central en cada párrafo que ayude a la escritura del texto completo. Ver figura 37

“donde dice la Mesa es de Cundinamarca, del Tequendama o de Colombia y ese es el primer párrafo”. Otra niña dice: “no primero va de donde viene el nombre”, discuten y dice otra niña no “es el de La Mesa con los grados” “Ella dijo: ubicación, luego temperatura, economía, los animales, las frutas y luego sitios turísticos.”

“Porque en un folleto (descriptivo) la información dice el lugar, la temperatura, los habitantes, luego la posición geográfica, después fenómenos naturales y por ultimo atracciones turísticas”

“fue fácil organizar el texto porque ya habíamos trabajo sobre La Mesa. En un folleto está organizada ubicación, temperatura, posición geográficas, cercanía o lejanía de Bogotá y sitios turísticos”.

“Fue fácil organizar el texto porque la información es clara y la información ya se había estudiado lo cual sirve de gran ayuda y más fácil porque conocemos La Mesa.”

Criterios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Oraciones completas	0	8	6	3	1	1	1	2	3	8	2	1	2	3	1	0
Expresiones	7	0	0	0	13	14	8	12	11	0	14	13	3	11	16	0
Palabras	3	0	0	0	3	5	1	1	0	0	1	1	4	1	1	0
Oraciones exceptuando expresiones	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Oraciones exceptuando palabras	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Figura 37. Organización y comprensión del texto sobre Bogotá.

La actividad de la TSCR, “Elaborar carteles que presenten información del clima de la inspección de San Joaquín y el de otros lugares de Cundinamarca para que los estudiantes de grado octavo repasen contenidos de grado séptimo”, fue el final del recorrido de la unidad. Número de frases utilizadas, imágenes o dibujos con su respectivo pie de foto se determinaron como criterios para evaluar los carteles que fueron expuestos y leídos.

En el trabajo de las carteleras, el 94,1% de los estudiantes utilizaron más de 4 oraciones completas en el texto descriptivo sobre el municipio de Cundinamarca y el 23,5% de ellos colocaron en la cartelera más de 2 imágenes alusivas y pertinentes aunque solo un estudiante colocó pie de foto y tuvo en cuenta esa indicación en este trabajo. Ver figura 38

Criterios																	
CARTELERAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Frases	7	4	4	5	2	5	5	9	4	6	5	6	8	4	9	6	5
imagen	1	0	2	1	1	2	1	1	1	2	8	1	1	0	1	1	1
pie de foto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0
dibujo	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Figura 38. Resultados Evaluación de carteleras según criterios establecidos

En la tarea situada en contexto real, TSCR, se logra evidenciar las metas de comprensión de la unidad: leer e identificar vocabulario relacionado con el clima en textos descriptivos; escribir textos cortos descriptivos que den información sobre el clima de lugares de Cundinamarca; comprender preguntas y respuestas que se refieren al clima; realizar exposiciones muy breves de contenido predecible y aprendido sobre la descripción de un lugar.

CONCLUSIONES

Dentro de la investigación se cumplieron los objetivos propuestos ya que se diseñó e implementó una propuesta didáctica desde el modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión para el progreso de las habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes del grado séptimo de la IERD San Joaquín. En la propuesta didáctica se manejó la concepción de hombre como producto cultural considerando que tanto el docente como los estudiantes desempeñan roles protagónicos, diferenciados y complementarios en el proceso enseñanza- aprendizaje.

Desde este marco al estudiante se le reconoció que posee una mente con conocimientos y experiencias previas adquiridas de los diferentes mentores que le ofrece su cultura; se le instó a cuestionar no solo la enseñanza sino su papel en el logro de su propio aprendizaje, a involucrarse desde el comienzo y dar a conocer su pensamiento explicando, interpretando, aplicando, cambiando su perspectiva, empatizando y auto evaluándose, a sostener su interés y comprometerse con la Tareas Situada en Contexto Real. En últimas, se buscó que el estudiante ganara confianza en el uso del inglés.

La docente por su parte llevó al aula de clase sus percepciones sobre la lengua extranjera y su enseñanza y desde estas decidió el qué y para qué enseñar luego de reflexionar sobre qué conocimiento era valioso para lograr la meta final de comunicarse en inglés; revisó sus propias dimensiones humanas, cognitiva, actitudinal y procedimental en relación con los tópicos generativos de la propuesta y se fortaleció conceptualmente.

La docente en el diseño de la Tareas Situada en Contexto Real, tuvo presente que en cada clase se progresaría, si se integraran las cuatro habilidades comunicativas en cada una de las actividades. Los textos de lectura ampliaron y profundizaron el tópico generativo en el desarrollo de la unidad con la identificación de palabras claves, la comprensión de definiciones y lectura oral de glosario o baterías de palabras, la lectura de mapas conceptuales, la reconstrucción de párrafos y de texto completos, la interpretación de gráficas, mapas y convenciones, y la lectura en voz alta de las versiones de textos en lengua materna e idioma inglés.

La producción escrita se integró a cada una de las clases con actividades donde el estudiante debía copiar la definición y corresponderla con la palabra clave; consultar, identificar y copiar sinónimos de la palabra clave; reconstruir y construir de mapas conceptuales; llenar vacíos de información de un texto; responder preguntas de aplicación de los textos sobre los tópicos generativos; representar gráficamente la comprensión de un texto; elaborar oraciones, párrafos y textos con publicación en carteles, redactar texto de pies de fotos e imágenes.

El desarrollo de la habilidad comunicativa del habla constituyó parte de la clase con actividades donde los estudiantes practicaban la dicción de palabras, la repetición de definiciones completas, las respuestas orales, repetición de fragmentos de audios escuchados, participación en diálogos usando funciones comunicativas previamente establecidas, exposiciones breves de contenido predecible, parafraseo de las expresiones que se comprendían en un texto.

Las actividades de escucha se incluyeron en todas las clases con la audición de videos y audios incluidos en recursos multimediales con la voz de la docente o adecuaciones con voces de personas de habla inglesa; videos subtítulos en inglés. En estas actividades los estudiantes debían predecir contenidos de las imágenes y audios, escuchar a los compañeros para reconocer

sus progresos, escuchar a la docente en el uso preferente del inglés en el desarrollo de la clase y la divulgación de información sobre el contexto.

En el desarrollo de las habilidades comunicativas, el uso de la lengua materna medió la comprensión de la cultura de la lengua materna y la inglesa, favoreció un ambiente de aprendizaje libre de estrés, el establecimiento de un contraste lingüístico para determinar diferencias y similitudes en el uso comunicativo de la lengua y el uso funcional e interactivo de las lenguas. También la lengua materna se utilizó para el ejercicio de traducción

Para contextualizar el proceso enseñanza aprendizaje del inglés, la docente diseñó e implementó una diversidad de recursos auténticos como varias presentaciones multimediales sobre el clima sus elementos y factores, regiones climáticas en el planeta y en Colombia, el lugar de nacimiento de la profesora, Alpujarra, Tolima; ensamble de textos descriptivos de San Joaquín, La Mesa, Bogotá y Colombia para turistas en idioma inglés en formatos de folletos; elaboración de baterías de palabras y expresiones sobre elementos y factores del clima; carteles con el Hilo conductor o Meta de Comprensión Abarcadora, los Tópicos generativos, las Metas de comprensión de la unidad y la Tarea situada en Contexto Real.

Las características de los materiales auténticos se construyeron y se presentaron desde lo más cercano a lo más amplio, del corregimiento, a la región, al país y al planeta con apoyos gráficos y /o audiovisuales. En su estructura y organización física, se utilizaron elementos con colores y diseños llamativos y agradables, de calidad auditiva y visual favorables para la lectura y la escucha. Además se buscaron, evaluaron y seleccionaron videos de internet que cumplieran los requisitos anteriores y se usaron con fines exclusivamente académicos.

La docente usó estrategias metodológicas como un diagnóstico del estado actual de los estudiantes en razón de su competencia comunicativa en inglés, una combinación de clase magistral con lecturas contextualizadas, la formulación de preguntas relevantes, trabajó en parejas y en equipo para interpretar y producir textos.

También la docente practicó la evaluación como proceso que permite describir y explicar cómo los estudiantes y docentes pueden saber lo que comprenden los estudiantes; cómo pueden desarrollar una comprensión más profunda; cómo saber si han alcanzado las metas que se les han propuesto y qué se hace para orientar el progreso en futuros desempeños, la planeación de las clases y las actividades comunicativas siguientes. Finalmente, la docente observó y registró lo que hacían, decían y preguntaban los estudiantes y con qué actividades y recursos aprendían mejor.

Para procesos metacognitivos y de valoración del aprendizaje del inglés en un contexto rural donde su uso no es significativo, la docente frecuentemente hizo que los estudiantes recordaran, analizaran y establecieran conexiones entre el hilo conductor o meta de comprensión abarcadora, los tópicos generativos, las metas de comprensión de la unidad, los desempeños y la tarea situada en contexto real.

Los procesos y competencias en las habilidades comunicativas en el idioma inglés de los estudiantes del grado séptimo se vieron favorecidos de manera discreta en la lectura, cuando identificaron vocabulario relacionado con el clima en textos descriptivos, uso del diccionario marcado por la significación y la comprensión dentro del texto. En la escritura y organización de información clave en textos cortos descriptivos que den información sobre el clima de lugares de Cundinamarca. En la comprensión de preguntas y respuestas referidas al clima que llevo a

tener más confianza y seguridad en diálogos sencillos; lecturas con fluidez que les favoreció exposiciones sencillas de contenido aprendido sobre la descripción de un lugar.

En relación con el empalme entre el modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión y el Enfoque Comunicativo del área es un proceso complejo porque al determinar la secuencia de los contenidos hay dilemas si debe primar la comprensión o la función comunicativa; si es conveniente empezar por un momento centrado en el docente o en el estudiante; qué es más ventajoso abordar primero diálogos o lecturas o ejercicios de audición o la escritura de textos; hasta qué punto llevar la contextualización o la referencia de la cultura extranjera; puede haber comprensión y pero no lograrse una comunicación efectiva o viceversa; la búsqueda de la comprensión cuánto presiona el uso de la lengua materna o la traducción; aprender las estructuras lingüísticas a través del proceso de lucha por comunicarse qué efectos tiene.

RECOMENDACIONES

Involucre a los estudiantes desde el momento del diseño de la propuesta, ellos pueden elaborar su propia red conceptual en torno del tópico generativo o la función comunicativa o proponer la Tarea Situada en Contexto Real con la orientación que tengan en cuenta: la meta de la propuesta; el rol de quien debe realizarla; quién es la audiencia destinataria; en qué escenario se va a desarrollar; qué desempeños se esperan de quien la realiza y con qué criterios se va a evaluar. También, incluya a los estudiante en la definición de criterios y rúbricas para guiar, revisar sus trabajos y autoevaluar y co evaluar.

Los estudiantes pueden y deben participar más en la búsqueda y preparación de los materiales y recursos para las clases, teniendo en cuenta las orientaciones e indicaciones precisas del docente sobre qué y en dónde los pueden ubicar.

El uso de la tecnología no debe concentrar la atención del docente, es importante hacer participar a los estudiantes en la manipulación de los dispositivos para que el docente tenga la oportunidad de verificar y estar pendiente del trabajo de los estudiantes, preguntarles sobre sus aciertos o dificultades, averiguar sus niveles de comprensión acerca de la actividad y la intencionalidad de ella.

Es importante socializar las tareas y aprovechar las novedades en estrategias y recursos de los estudiantes para que las den a conocer a sus compañeros. En ese momento de la clase el docente puede ofrecer estrategias y prácticas más idóneas que faciliten la realización de la tarea.

En la interiorización y socialización de tópicos generativos, hilos conductores o metas de comprensión, desempeños y TSCR debe tenerse en cuenta el uso de estrategias que exijan mayor participación de los estudiantes, los mantenga atentos, aumenten su confianza y les ayude a cumplir el propósito de tener presente la ruta de trabajo de la unidad.

Las condiciones de publicar y socializar de manera permanente cada componente de la EPC de la unidad, debe ser aprovechada para proponer acciones comunicativas, como por ejemplo, en juego de roles, un estudiante representa al coordinador y otro al docente quien simulando expone en inglés a su coordinador, los tópicos generativos, y los desempeños de comprensión.

Juegos: Adivinar una o varias palabras o expresiones ocultas en textos o enunciados (Guess). Póngase por caso, adivinar palabras de tópicos generativos, TSCR, Metas de comprensión y desempeños de comprensión.

También es importante el ambiente de confianza y tranquilidad en el aula de clase en las acciones comunicativas funcionales o de interacción social para motivar a los estudiantes a comunicarse oralmente en inglés empleando expresiones básicas y recursos conversacionales en las funciones comunicativas estudiadas que se irán optimizando en la medida que ellos manejen varias nociones y conceptos (tópicos generativos) y se centren en lo importante (metas de comprensión) que ayudan al estudiante a el nivel de solicitar la corrección, para comunicarse bien con el empleo de formas apropiadas para la situación o sus interlocutores.

Una propuesta didáctica que pretenda desarrollar la competencia comunicativa integral (Pulido, 2005) deberá enseñar y pedir el uso de estrategias como: atención a lo apropiado según la

situación y el contexto; conocimiento de similitudes y diferencias entre la cultura propia y la de los interlocutores; corrección morfosintáctica, reglas gramaticales y ortográficas; corrección fonética(pronunciación, entonación, ritmo, enlaces y pausas); interpretación y producción textual según intención comunicativa, relación entre los interlocutores, ubicación temporal y espacial, dominio del tema; registros de la lengua: formal, informal y neutro; cohesión u organización lógica de las ideas y coherencia claridad de las ideas; planificación de las ideas a expresar, monitoreo de la comunicación verbal y no verbal; identificar los errores que se cometen, las causas que los provocan y las formas de eliminarlos; estrategias verbales para iniciar, mantener, cambiar el curso y/o terminar la comunicación; uso de estrategias no verbales: gestos, mímicas, expresión del rostro, contactos visuales, sonrisas, fruncimiento del entrecejo, movimientos de la cabeza, movimientos corporales, postura y distancia de interacción; uso de situaciones comunicativas y textos que abarquen la cultura extranjera pero que también se relacionen con el contexto inmediato; dominio de reglas socioculturales de los países de lengua inglesa; autonomía del estudiante para planificar, organizar, orientar y evaluar su propio aprendizaje; control de la ansiedad; sensibilidad interaccional (empatía, actitud de juzgar constructivamente, autorregulación e implicación en la interacción) y gestión de turnos.

Es primordial que el docente reflexione sobre sus acciones de enseñanza para fomentar el aprendizaje autónomo, Desde el primer grado se debe enseñar y practicar de manera sistemática las diversas estrategias para que los estudiantes ejerzan control de su aprendizaje. Es necesario que en toda actividad comunicativa que se proponga se ofrezca información detallada sobre lo que ella exige, cuáles son los objetivos que se desean alcanzar y las estrategias de aprendizaje que puedan ser útiles.

Los alcances e impactos del estudio a nivel institucional y pedagógico se relacionan con:

El progreso de las habilidades comunicativas en inglés de los estudiantes del grado séptimo de la IERD san Joaquín.

Los materiales y recursos creados y/o adaptados para la clase de inglés en el grado séptimo.

La articulación entre modelo pedagógico y enfoque comunicativo en la realización de la propuesta didáctica.

Revisión y actualización del conocimiento sobre el modelo pedagógico institucional Enseñanza para la Comprensión y el enfoque comunicativo en relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera que queda a disposición de la comunidad educativa de la IERD San Joaquín y de otros docentes de inglés del departamento de Cundinamarca.

Una propuesta didáctica de integración de las cuatro habilidades comunicativas en inglés a través de tareas contextualizadas con recursos auténticos que oriente procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante.

Las formas para una evaluación diagnóstica continua que permita supervisar el progreso en las habilidades comunicativas en la clase inglés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A., De Zubiría, M., Reyes, E., Hernández, G., Ardila, A. et. al. (2007). Enseñanza para la Comprensión. *En: Enfoques pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

Arenas, J. (2011). *Más allá del dominio de la Lengua: la relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje de inglés como Lengua Extranjera*. Tesis para optar el título de Magister en educación. Universidad de los Andes. Bogotá: Uniandes.

Ávila, M. y Pereira C. (2011). *Las prácticas de enseñanza de inglés en dos instituciones oficiales en los grados 10º y 11º a la luz de los estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. Tesis para optar el título de Licenciado en Lenguas Modernas. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Caballero y otros (2001). *Didácticas de las lenguas extranjeras en la educación, didáctica de la lengua y la literatura*. España: Síntesis Educación.

Cely, R. (2009). *Perfil de Docente de Inglés*. Recuperado 26 de marzo de 2014 de:
http://www.congresonacionaldebilinguismo.com/memorias/29-09_08-45.rosamariacelyhperfildeldocentedeingles.pdf.

González, D. (2009). *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. Tesis para optar el título de Licenciado en Lenguas Modernas. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Osejo, S. (2009). *Implementación del Closed Caption y/o subtítulos para desarrollar la habilidad de comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera*. Tesis para optar el título de Licenciado en Lenguas Modernas. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Cibergrafía

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”. Recuperado 8 marzo del 2014 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf,

Contreras E. (2006). *Carencias Motivacionales en la Enseñanza del Inglés: Caso Escuela Preparatoria Diurna de la UJED*. México: Universidad Pedagógica de Durango.

De Zubiría (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Fiore, E. y Leymoní, J. (2007). *Planificaciones de aula que promueven la comprensión*. En: Didáctica práctica para enseñanza media y superior. Montevideo: Grupo Magro. Recuperado el 26 de septiembre de 2012 de: http://maristas.org.mx/gestion/web/articulos/planificaciones_aula_promueven_compension.pdf.

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.

Hita, G. (2004). *La Enseñanza comunicativa de idiomas en Internet. Características de los materiales y propuesta didáctica* [tesis de maestría, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado el 20 de marzo de 2014 de: <http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca/hita.shtml>.

IERD San Joaquín. (2012). *Manual de Convivencia IERD San Joaquín*. San Joaquín.

IERD San Joaquín. (2012). *Proyecto educativo institucional: Formadores de una cultura de progreso y Paz*. San Joaquín.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2014). Saber 11. Reportes de resultados históricos por Establecimiento educativo, Municipio, Departamento, País. Recuperado en: <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados/>.

Judd, E. Tan, L. y Walberg, H. (2006). *Enseñanza de idiomas adicionales*. Ciudad de México: Oficina Internacional de Educación.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. First edition. New York: Oxford University.

Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.

López, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Editorial Magisterio.

López, M. (2010). *Estrategias y enfoques metodológicos del uso comunicativo*. Revista Tejuelo N° 7: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Extremadura-España. Recuperado el 26 de

marzo de 2014 de:

<http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r07/04.pdf>.

Mata, S., Rodríguez, F., Dieguez, J. y Bolívar B, A. (2004). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen I A-E y Volumen II F-Z. Málaga: Ediciones Aljibe.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación-Republica de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (1996). *Resolución 2343 por la cual se adopta un diseño de Lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (1999). *Lineamientos Curriculares idiomas extranjeros*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2005). *Bases para una nación bilingüe y competitiva*. Recuperado 10 marzo del 2014 de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>.

Ministerio de Educación Nacional (2005). *Bases para una nación bilingüe y competitiva*. Recuperado 6 marzo del 2014 de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡El Reto!* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional 2006.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Recuperado 10 marzo del 2014 de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2008a). *Resultados Diagnóstico nivel de lengua*. Recuperado 7 marzo del 2014 de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-185783.html>.

Ministerio de Educación Nacional (2008b). *Talleres regionales para la socialización de estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Recuperado 6 marzo del 2014 de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2009). *Programa nacional de bilingüismo*. Recuperado 8 marzo del 2014 de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>.

Muñoz, P. (2010). *Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras: Hacia una perspectiva crítica*. Revista Universitaria EAFIT. Vol. 46 N° 159. Bogotá: EAFIT.

Navarrete, A. (2011). *Una ciudadanía desgarrada: configuración y ejercicio de una ciudadanía campesina en el corregimiento de San Joaquín*. Tesis Magister en Estudios Políticos. Bogotá: Universidad Nacional.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.

Nunan, D. (2002). *Diseño de tareas para una clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

Pulido, A. (2005). *Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en alumnos de 6° grado de la escuela primaria en Pinar del Río*. Cuba: Instituto Superior Pedagógico Rafael María de Mendive.

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España.

Sandoval, A. (2002). Investigación Cualitativa, Módulo cuatro. *En: Obra Completa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES.

UNESCO (2004). *Una Educación de Calidad para todos los Jóvenes, Reflexiones y contribuciones 47ª conferencia Internacional de Educación de la Unesco*. Recuperado 5 marzo del 2014 de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/free_publications/educ_qu_alite_esp.pdf.

ANEXOS