

Desde Las Experiencias Significativas:

Aportes Para La Transformación Del Currículo De Lenguas Extranjeras

Claudia Milena Gómez Zafra



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

VICERRECTORÍA DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, 2016

Desde Las Experiencias Significativas:

Aportes Para La Transformación Del Currículo De Lenguas Extranjeras

Claudia Milena Gómez Zafra



Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Director:

GLADYS GALVIS LÓPEZ

Doctora en Educación

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

VICERRECTORÍA DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, 2017

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Presidente del Jurado

Firma Jurado

Firma Jurado

DEDICATORIA.

A mi hermano Álvaro, por haberme permitido otra oportunidad en mi país, la cual comenzó como una sencilla invitación, continuó con mi grado de Licenciatura y finalmente en este hermoso trabajo.

A mi incondicional hermana Amparo por ser, sencillamente, la mejor hija y hermana del mundo.

A mi Esposo, por tener la paciencia necesaria y darme el ánimo requerido para poder culminar mis estudios de maestría.

Y principalmente a Dios, con quien tuve la oportunidad de caminar durante este proceso, y me dio la fortaleza y la sabiduría para poder llevarlo a cabo.

AGRADECIMIENTOS.

A mi familia por comprender mis tiempos, y apoyarme en cada decisión.

A mi esposo, por su amor y tiempo.

**A mis profesores del programa, por hacerme amar la academia,
especialmente el profesor José Luis Jiménez.**

A mi profesora Gladys, por su paciencia, dulzura y conocimiento brindado.

A los docentes y estudiantes entrevistados, por su colaboración y tiempo.

A Dios, quien me ha permitido vivir cada una de estas experiencias.

RESUMEN.

El estudio sobre las prácticas pedagógicas de docentes de inglés no licenciados, ha sido hasta ahora un campo poco investigado, sin embargo vemos como surgen nuevas estrategias, nuevas didácticas y mediaciones que hacen del aprendizaje del Inglés una experiencia motivadora y eficiente; es por ello que esta investigación se enfoca principalmente en la experiencia docente de tres profesores de inglés, quienes sin tener formación como licenciados, o conocimiento académico sobre aspectos pedagógicos y didácticos de la lengua, ofrecen a sus estudiantes una diversidad en el aprendizaje, lo anterior queda plasmado en cada una de sus entrevistas. Las narrativas que describen su sentir dentro del aula y las motivaciones que los han llevado a ejercer dicha profesión, constatando la influencia que tienen sobre los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, aspectos como las motivaciones del docente, las relaciones docente-estudiante y el tipo de estrategias seleccionadas.

Y aunque el objetivo fundamental de este estudio no ha sido llevar a cabo comparaciones entre los diferentes tipos de práctica, dichas narrativas evidenciaron interesantes diferencias con respecto al quehacer pedagógico de docentes licenciados y no licenciados.

ABSTRACT

The study on the pedagogical practices of unlicensed English teachers has so far been a little researched field, however we see how new strategies, new didactics and mediations arise that make English learning a motivating and efficient experience; It is for this reason that this research focuses mainly on the teaching experience of three English teachers, who without university education or academic knowledge on pedagogical and didactic aspects of the language, offer their students a diversity in learning, the above is reflected in each of their interviews. The narratives that describe their feelings within the classroom and the motivations that have led them to practice this profession, confirming the influence they have on the results of the teaching and

learning process, aspects such as teacher motivations, teacher-student relationships and type of strategies selected.

And although the main objective of this study was not to carry out comparisons between the different types of practice, these narratives showed interesting differences with respect to the pedagogical work of licensed and unlicensed teachers.

CONTENIDO

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS	8
1. INTRODUCCIÓN	10
1.1 Justificación.	12
1.2 Objetivos	15
2. ANTECEDENTES.....	18
3. MARCO TEÓRICO.....	18
3.1 Aspectos legales y lineamientos para la implementación de segunda lengua en el país.....	18
3.2 Práctica pedagógica.	21
3.3 Teorías sobre el currículo.	23
3.4 Aprendizaje significativo en la enseñanza de Lenguas Extranjeras.	265
3.5 Estilos de Aprendizaje.	27
3.6 Metodologías y didácticas para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en licenciaturas.	30
3.7 Estrategias y tendencias para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en docentes no licenciados.	344
4. METODOLOGÍA	355
4.1. Recolección de Información	388
4.2. Estrategias de recolección de información	398
4.2.1. Entrevista semi-estructurada	39
4.2.1.1. Entrevista semi-estructurada a docentes	40
4.2.1.2. Entrevista semi-estructurada a estudiantes.....	40
4.2.2. Análisis de relatos biográficos	41
4.2.2.1. Categorías.....	42
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	677
6. CONCLUSIONES	70
REFERENCIA BIBLIOGRAFICA	79

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla N. 1 Niveles Comunes De Referencia Propuestos Por El Marco Europeo.....	19
Tabla N. 2 Categorías Del Estilo De Aprendizaje.....	29
Tabla N. 3 Datos De Personas Entrevistadas.....	42
Figura 1. Análisis atlas TI de relaciones entre categorías (Hallazgos de investigación).....	44
Tabla N. 4 Definiciones Personales De Conceptos.....	45
Tabla N. 5 Motivaciones Para La Enseñanza.....	48
Tabla N. 6 Estrategias De Enseñanza Aprendizaje	52
Tabla N. 7 Relación Docente Estudiante.	62

ANEXOS

Anexo N° 1 Transcripción De Entrevistas A Estudiantes	84
Anexo N° 2 Transcripción De Entrevistas A Docentes	86
Anexo N° 3 Consentimiento Informado Byron Kenneth Brower Jr.....	1188
Anexo N° 4 Consentimiento Informado Johanna Acero	1199
Anexo N° 5 Consentimiento Informado Miguel Eduardo Sierra Ortiz	1200
Anexo N° 6 Consentimiento Informado Erika Gualteros	1211
Anexo N° 7 Consentimiento Informado Claudia Milena Góme Zafra	1222
Anexo N° 8 Evidencias Links de entrevistas.....	1233

1. INTRODUCCIÓN

Los mecanismos de comunicación humana han sido objeto de estudio y reflexión a través de la historia. Hoy, el mundo globalizado exige mejores y más eficientes sistemas de comunicación, que permitan la fácil conexión entre comunidades mundiales. Es así como el bilingüismo, se ha convertido en una de las claves del mercado global y un requisito social para emerger dentro de una civilización cada vez más competitiva.

Como resultado de este cambio en las necesidades humanas, los procesos educativos a lo largo de la historia, también han experimentado cambios y han mantenido la búsqueda de métodos, recursos y materiales pedagógicos que mejoren la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el caso de los procesos de enseñanza de las lenguas extranjeras, la proliferación de estrategias didácticas, metodologías, modelos conceptuales y epistemes, ha aumentado de forma notoria en los últimos años. Desde mediados del siglo XIX, con el método conocido como “gramática y traducción”, hasta el apogeo de los enfoques comunicativos hacia 1976, la enseñanza de una segunda lengua ha sufrido transformaciones, contradicciones, aciertos y desaciertos. La finalidad misma de la enseñanza de una lengua extranjera, ha evolucionado con el correr del tiempo, desde los enfoques orientados a la mecanización, hasta los enfoques dirigidos a la comunicación en contextos reales.

Todos estos enfoques son estudiados y memorizados en las cátedras universitarias de los programas de licenciatura de lenguas extranjeras o lenguas modernas, y permiten enriquecer los contenidos programáticos de las áreas de pedagogía y didáctica, áreas indispensables a la hora de enseñar cualquier disciplina, ya que preparan al futuro docente para hacer frente a los diferentes retos académicos, propios de su profesión. Retos, que también se han modificado con el transcurrir del tiempo, y que requieren más que el conocimiento teórico de metodologías y son la experiencia y creatividad del docente para hacer frente a una situación o problemática particular del aula, dentro de un infinito número de situaciones particulares, para las cuales generalmente,

no se encuentra una solución inmediata abriendo un libro. Con lo anterior, no se pretende poner en tela de juicio la importancia del aspecto teórico, pero si se quiere resaltar, la importancia del rol docente al fusionar esas herramientas conceptuales desde sus propias percepciones, prejuicios, experiencia y vivencias en la solución de problemas específicos del aula, ya que así como lo mencionan de Souza & Elia (1997), la actitud es el producto de la experiencia y determina la forma, ya sea positiva o negativa en que actúan los individuos frente a una situación, persona u objeto.

Es por esto, que desde la línea de investigación en pedagogía, se lleva a cabo esta propuesta, en la que las prácticas pedagógicas se asumen desde una perspectiva mucho más amplia, que implica más que la actividad académica desarrollada dentro del aula de la lengua extranjera, y es precisamente todo el conjunto de elementos partícipes del proceso pedagógico, como lo son los objetivos de la educación, el contexto social, el conjunto de conocimientos, metodologías, motivaciones, necesidades, relaciones interpersonales y contenidos propios de un área específica, las cuales a su vez son parte fundamental de un currículo académico.

Tomando en consideración lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores no licenciados en ningún área, vinculados a la enseñanza del inglés en los colegios, universidades e institutos de idiomas y cuál es su aporte a la transformación del currículo de los programas de licenciatura de lenguas extranjeras en instituciones de educación superior?

Mediante esta pregunta se realiza una reflexión, partiendo del análisis de las experiencias significativas de los docentes No Licenciados, quienes sin tener la formación académica para ejercer como profesores de inglés, desarrollan prácticas pedagógicas en la enseñanza de una lengua extranjera, lo cual implica, repensar los fundamentos, contenidos y prácticas del currículo. Para ello, se toman en cuenta las historias de vida de los participantes en dicho estudio, desde las cuales se identifican categorías que permitan establecer áreas a ser estudiadas a la hora de fortalecer el currículo de Lenguas Extranjeras.

1.1 Justificación.

Las bases teóricas del conocimiento han proporcionado a lo largo de la historia definiciones, conceptos y estructuras sólidas, las cuales surgieron y surgen, desde la experiencia, la observación, indagación e investigación; ellas son el fundamento sobre el cual, el quehacer pedagógico se sostiene, se contradice y se transforma. Así mismo, se consideran el cimiento en el proceso de formación de cualquier área disciplinar, para la cual práctica y teoría, según Shulman (1986), son componentes inseparables en la formación de profesorado, dados fundamental y exclusivamente como consecuencia de un proceso de formación académica superior.

A pesar de esto, parece haber mucho más peso sobre las teorías y enfoques que sobre el trabajo práctico e investigativo en los espacios académicos, en donde “se prepara” a los futuros docentes de lenguas extranjeras desde unos principios bien estructurados y fundamentados, pero que parecen tener poco que ver con la realidad. Para lo cual Butti (2010) elabora un análisis en el cual, efectivamente, la práctica docente puede estar cargada de frustración y decepción, incluso teniendo un conocimiento amplio de las teorías. En ese sentido, se puede agregar lo que Cárdenas (2006), menciona como una lista de factores que obstaculizan o no facilitan el proceso bilingüe, entre las que se encuentran el número de horas asignadas para el desarrollo de la asignatura, la cantidad y calidad de recursos, la cantidad de estudiantes por aula, la falta de docentes calificados y el escaso uso de la segunda lengua en comunicación auténtica.

Adicional a esto y desde el contacto directo y personal, como profesora del programa de licenciatura en lenguas extranjeras, con docentes en formación, quienes se encuentran cursando su último año de práctica, pudo evidenciarse que, a pesar de las últimas tendencias en materiales y estrategias de enseñanza, siguen existiendo prácticas no centradas en los estudiantes, alejadas de aprendizajes significativos y escasas de estrategias enriquecedoras. En consecuencia, esta propuesta de investigación surge como respuesta a una serie de inquietudes que giraban en torno a las prácticas pedagógicas de los docentes en formación del programa de Licenciatura de lenguas extranjeras inglés-francés de la Universidad de Pamplona, quienes cursando sus prácticas de trabajo social y prácticas profesionales en instituciones públicas de la ciudad de Cúcuta, se

encontraban ante los interrogantes de cómo y qué enseñar, en un contexto completamente desconocido para ellos, y en donde la mayoría de las veces su propia programación, contenidos y estrategias estaban lejos de la realidad que debían afrontar y muy distante de lo aprendido en las cátedras universitarias, creando en ellos una sensación de malestar, frustración e inconformidad.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, la presente investigación: Desde las experiencias significativas: aportes para la transformación del currículo de lenguas extranjeras, no pretende poner en tela de juicio la validez de los enfoques teóricos, ni mucho menos su importancia como soporte en la formación de docentes, pero sí pretende tener un acercamiento a las experiencias de otros docentes, quienes sin estar preparados académicamente en las áreas de didáctica y pedagogía de las lenguas, se han abierto paso a nuevas posibilidades y han buscado nuevas soluciones en medio de los obstáculos, obteniendo experiencias significativas que han marcado una pauta en sus prácticas; prácticas que según lo menciona Altet (2005), son la parte más importante en el proceso de formación, así como las reflexiones y el análisis que se hacen de ellas mismas.

Zúñiga (2009) por otro lado, pudo determinar que la intervención centrada únicamente en la concientización no garantiza los cambios que requieren las prácticas pedagógicas y que a pesar de las nuevas tendencias los docentes continúan centrando sus prácticas pedagógicas desde los componentes estructurales de la lengua, la cual no permite alcanzar la competencia deseada, que en este caso es la comunicativa.¹

Estos dos autores muestran claramente la importancia y la necesidad de una reflexión permanente del quehacer pedagógico, pero una reflexión-acción que implica salir de la comodidad y la rutina, para explorar y tomar riesgos dentro del universo infinito de posibilidades que es la labor docente en sí misma. Esto implica cambiar las formas personales de enseñar para

1 El Enfoque Comunicativo busca justamente que los estudiantes adquieran competencia comunicativa en la lengua extranjera. Se entiende, por “competencia comunicativa”, la capacidad de usar la lengua eficientemente en diferentes contextos. Esta competencia comunicativa está formada por tres componentes: lingüístico, pragmático y sociolingüístico (Marco Común Europeo)

volver a soñar, jugar, crear y recrear, lo cual requiere de un cambio de mentalidad, no solo del docente en formación y la institución a la que pertenece, sino además de la comunidad educativa a la que va a prestar sus servicios, y la cual en la mayoría de los casos, se convierte en el mayor obstáculo durante el desarrollo de las prácticas por ser la piedra de tropiezo con sus innumerables normativas, formalidades y esquemas rígidos.

Por esto las prácticas pedagógicas deben adquirir mayor atención de la que ya poseen, y deben ser estudiadas desde una perspectiva completamente enfocada hacia la indagación y solución de problemas, dejando a un lado lo que Correa (2011) menciona como modelos estandarizados y homogeneizados de desarrollo de competencias por etapas ya predeterminadas, en donde los contextos y la diversidad del proceso del estudiante-docente no son considerados como puntos relevantes.

Por todo lo mencionado anteriormente, es posible que una perspectiva alejada de los conceptos teóricos ofrezca una visión renovada y menos viciada de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula de lenguas extranjeras y permita soportar o enriquecer teorías ya existentes, que sin estar tan estructuradas ni conscientes por parte de estos docentes no licenciados, han dado paso a experiencias significativas y consecuentemente a la adquisición de una segunda lengua. Se puede hacer mucho para dejar de ver las prácticas pedagógicas dentro del aula de la lengua extranjera inglés como un problema, pero es necesario empezar a tomar decisiones, y comenzar a replantear la relevancia de lo importante sobre lo urgente. A la sociedad le urgen las estadísticas, al docente le debe preocupar y ocupar el camino que recorre, pero para ello necesita recorrerlo, disfrutarlo, sufrirlo y mejorarlo.

Las prácticas pedagógicas son ese camino que no siempre es plano y confortable, pero que afortunadamente ofrece una visión casi general del mundo, y si bien no convierte a un docente en el mejor de todos, muy seguramente le hará sentir la necesidad de intentar ser cada día mejor.

1.2 Objetivos

Desde las inquietudes que surgen al presenciar prácticas pedagógicas de docentes de inglés no licenciados y las falencias comunes en la enseñanza del idioma extranjero en el proceso de enseñanza de los licenciados, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general. Identificar las características de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés no licenciados y su aporte a la transformación del currículo de los programas de licenciatura de lenguas extranjeras en instituciones de educación superior.

Objetivos específicos.

- Describir las características de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés no licenciados en lenguas extranjeras.
- Categorizar las características que determinan las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés no licenciados.
- Reflexionar sobre las características de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés no licenciados, que configuran aprendizajes significativos y aportan a la transformación del currículo de lenguas extranjeras.

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores no licenciados en ningún área, vinculados a la enseñanza del inglés en los colegios, universidades e institutos de idiomas y cuál es su aporte a la transformación del currículo de los programas de licenciatura de lenguas extranjeras en instituciones de educación superior?

2. ANTECEDENTES

A pesar de la incesante búsqueda de estrategias y herramientas para hacer del aprendizaje del inglés como idioma extranjero un proceso fácil para todos, continúan los vacíos y las dudas con respecto a la mejor metodología o al tipo de docente que debería impartirla. Son diversos los

trabajos de investigación enfocados a revisar las dificultades que se están teniendo dentro del aula de la lengua extranjera, así como las propuestas apoyadas en metodologías innovadoras, sin embargo, al hacer la revisión de la literatura relacionada a las prácticas pedagógicas de docentes no licenciados, vinculados a la enseñanza de Inglés, se encontraron pocas investigaciones relacionadas, como es el caso del trabajo de tesis titulado: “Mi estudiante se olvida de ir encontrando su voz en otro idioma”: Estudio de la Narrativa de una profesora de inglés no-licenciada, realizado por Betancourt (2009), cuyo objetivo principal fue describir la enseñanza de profesores de inglés no licenciados que ejercen la profesión de docentes de inglés sin haber recibido una formación como profesores a nivel profesional, en donde se plasma mediante la historia de vida de la misma autora, cómo las percepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua afectan la forma de enseñar antes y después de haber recibido sus estudios en licenciatura; de igual forma, mediante una narrativa de otra docente no licenciada, en este mismo trabajo de grado, se concluye como ésta docente no licenciada fundamenta su proceso dentro del aula desde la motivación y la aproximación a cada uno de sus estudiantes.

En ambos casos se llevaron a cabo prácticas en institutos de inglés y ambos presentaron categorías a priori y emergentes, que demostraron la forma en que las experiencias previas como aprendices, las creencias que se tengan del proceso de enseñanza-aprendizaje y el proceso de las prácticas pedagógicas, se encuentran altamente relacionadas y ejercen unas, una fuerte influencia sobre las otras. De igual forma que en este estudio, el presente trabajo de investigación evidencia la relación de las experiencias previas de aprendizaje de los docentes, con sus propias prácticas profesionales, viéndose éstas reflejadas en el tipo de relación entre docentes y estudiantes y en la construcción de sus propias estrategias de trabajo dentro del aula.

Otro trabajo de investigación similar fue el llevado a cabo por Del Valle Rojas (2014), el cual se titula: Enseñanza del idioma inglés: profesores nativos y no nativos. El idioma los une y las estrategias los separan, cuyos objetivos específicos fueron: conocer las distintas estrategias metodológicas utilizadas por profesores nativos y profesores no nativos de la lengua inglesa, comparar sus distintas estrategias metodológicas y relacionarlas, desde los cuales el investigador estableció una comparación entre ambos tipos de docentes, desde herramientas de investigación como las entrevistas y la observación etnográfica, aplicadas a cuatro docentes de la Universidad

Católica de Temuco en México. Para este estudio se tomaron en consideración aspectos como relación profesor-alumno, estilo de enseñanza, mecanismos de control en el aula, uso del idioma inglés y manejo de contenidos; llegando a la conclusión de la diferente forma en que ambos grupos llevan a cabo su clase, basados unos en las necesidades inmediatas de los estudiantes y los otros en las teorías en auge. El aporte principal de esta investigación al estudio en cuestión, radica en la similitud o estrecha relación que existe entre los docentes nativos y el grupo de docente de inglés no licenciados, para los cuales efectivamente hay un vínculo ya sea directo o indirecto con el país de habla inglesa, lo cual a su vez cambia la perspectiva desde la cual estos docentes asumen sus propias prácticas.

Muchos son los aspectos a tomar en consideración al momento de revisar las prácticas pedagógicas en el aula de una segunda lengua desde las diferentes perspectivas docentes, sin embargo, uno que merece especial atención es el currículo, el currículo tal y como lo menciona Grundy (1998). Como praxis, desde y para el cual se construye, y como resultado de una interacción social, en donde la reflexión de la práctica pedagógica por parte de cada docente contribuye en gran manera a la comprensión de dicha práctica. Asunto que en muchas ocasiones no se toma con el debido cuidado e importancia a la hora de elaborar un currículo institucional.

Intentar abarcar una problemática de esta magnitud, en donde entran en juego cuestiones políticas y económicas, podría resultar desgastante. Sin embargo, se puede y se debe seguir explorando e intentando mejorar las prácticas pedagógicas. Todos los aciertos y fracasos forman parte fundamental de un proceso individual (desde el ámbito profesional), colectivo (con el grupo de estudiantes) y social (comunidad educativa) y de una u otra forma ubican a quienes ejercen la profesión pedagógica y les permite hablar con propiedad de sus propios avances. El compartir esos procesos, desde experiencias reales y significativas, puede abrir paso a nuevas perspectivas y a nuevas formas de sobrellevar los obstáculos del diario quehacer pedagógico.

Según Monteiro de Aguiar (2005):

El currículo en esa dimensión permite al alumno y al profesor un repertorio creciente de posibilidades, de alternativas y una estimulación para intentar tantas combinaciones como sean posibles. En esa visión curricular no existe norma idealmente establecida o un canon que sirva como punto de referencia universal. Representa un sistema abierto, siempre en

flujo y referente a un proceso transformativo y auto-generativo. Es un currículo que tiene cada vez más interrelaciones, que emerge en un proceso de redes. (p.50)

Lo menos que se puede hacer pues, es enriquecerlo. Y para ello no basta una sola historia, sino un sinnúmero de experiencias, que trasciendan incluso lo pedagógico. Es por ello, que, así como lo menciona Betancourt (2009) en su trabajo de investigación narrativa, no sólo se proporcionaron hallazgos desde la experiencia profesional con este tipo de estudio, sino, además, desde las primeras experiencias de estos docentes como estudiantes, las cuales arrojaron información relevante sobre las percepciones y creencias que en la actualidad se reflejen en su quehacer pedagógico, aspectos que se encuentran altamente relacionados con la presente investigación y que además refuerzan las categorías trabajadas en el presente estudio, como lo son el tipo de relación docente-estudiante, las motivaciones que han tenido los docentes para ejercer esta profesión y sus propias como estudiantes en el área de la lengua extranjera.

3. MARCO TEÓRICO.

Dado que la mira central de este análisis está puesta sobre las prácticas pedagógicas como eje fundamental del quehacer docente, es necesario plantear algunos parámetros que sirvan de ejes conceptuales sobre los que apoyar la lectura interpretativa de todo el estudio, por consiguiente el marco teórico que se presenta a continuación, permite mostrar los principales conceptos, teorías y normativas sobre los que se sustenta el desarrollo de este trabajo de investigación, así como delimitar las áreas de estudio, las cuales giran en torno a las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés no licenciados, con el objetivo de aclarar los conceptos que intervienen en dichas prácticas y así poder abordar el asunto de este trabajo de investigación desde una perspectiva más amplia.

3.1. Aspectos legales y lineamientos para la implementación de segunda lengua en el país.

Como una de las claves del mercado global y un requisito social para emerger dentro de una civilización cada vez más competitiva, el bilingüismo se ha convertido en uno de los objetivos

primordiales que persigue el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y para el cual diseñó un Programa Nacional (PNB) en 2004 y estipuló los lineamientos y objetivos para la implementación a nivel local en el país.

Dichos lineamientos, los cuales hacen referencia a las orientaciones pedagógicas y guía del proceso para los docentes del área, funcionan como fundamento conceptual y metodológico, que permiten atender las necesidades curriculares dentro del PEI de cada institución y además, se encargan de dimensionar los currículos institucionales desde una perspectiva dada en el Marco Común Europeo de Referencia, el cual:

Proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. (Consejo de Europa, 2002) (p. 1)

La tabla que se presenta a continuación resume el conjunto de los niveles comunes de referencia propuestos por el marco europeo, y facilita la comprensión y orientación de quienes lo requieran:

Usuario Competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. 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. 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.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. 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.

Usuario Independiente	B2	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. 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. 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.
	B1	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. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario Básico	A2	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.) 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. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Tabla N. 1 Niveles Comunes De Referencia Propuestos Por El Marco Europeo (p.26). Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: COEDITAN. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Bajo esta perspectiva Europea se enmarcan los contenidos y competencias que los estudiantes colombianos deben alcanzar. A pesar de sus fortalezas y debilidades, asunto que no es el foco de atención de este trabajo, el marco de referencia y el Plan Nacional de Bilingüismo, dejan abierta un sinnúmero de posibilidades para los docentes de Lenguas Extranjeras, quienes desde un enfoque investigativo y apoyándose en los estándares propuestos, pueden continuar en la búsqueda de estrategias, metodologías y actividades que promuevan el alcance de logros, desde las necesidades y contextos reales de la nación.

Cuando se habla de los contextos y necesidades, se asumen la observación, reflexión y análisis como mecanismos de búsqueda a interrogantes, lo cual implica investigación y esto a su vez, ciencia. No hay fórmulas mágicas para adquirir una segunda lengua, aunque los medios de comunicación se esmeren en mostrar lo contrario, para lo cual Eco (2002), afirma que estamos en una sociedad acostumbrada a las soluciones inmediatas, a respuestas rápidas, a fórmulas mágicas. Se omiten los errores como si no fuesen parte fundamental del aprendizaje y de los avances, y solo vemos los resultados. Por esto el reto de los docentes investigadores implica una carrera contra el tiempo, una búsqueda incesante de mecanismos, una transformación permanente que no tiene fin. Pero una transformación que requiere fallos, y no precisamente para ser omitidos, sino discutidos y observados con mirada crítica, desde y para una única instancia, la cual, es precisamente, la práctica pedagógica.

3.2 Práctica pedagógica.

Refiriéndose a la práctica pedagógica Martínez, et. al (2005) afirman que: “Está enraizada en un concepto institucional, a su vez es un proceso de formación y un modelo; es considerada como una acción intencional, reflexiva, es una relación entre el docente y el estudiante orientada a construir saber” (p. 10). En donde, además de ser un proceso de formación del alumno, podría ser un proceso de formación del mismo docente, entendiendo este proceso de formación, como una constante, más que un objetivo en sí mismo, cuya acción reflexiva, implique una transformación de estructuras mentales hacia la forma como asume su práctica, para reflejar en el aula y en el estudiantado una esencia diferente en el arte de educar

La relación entre práctica pedagógica y práctica docente, se encuentran tan estrechamente relacionadas, que Castro, et.al (2006) sostienen que:

La práctica docente se entiende como una acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el aula. La práctica docente está unida a la realidad del aula, debido a que todo lo que hace el docente se refiere a lo que se hace en la vida cotidiana de la escuela, esta inscripción hace posible una producción de conocimientos a partir del abordaje de la práctica docente como un objeto de conocimiento, para los sujetos que intervienen, por eso la práctica se debe delimitar en el orden de la praxis como proceso de comprensión, creación y transformación de un aspecto de la realidad educativa. (p.583)

Entendiéndose este punto de vista, como el objetivo más elevado que debe buscar toda práctica desarrollada dentro del ambiente escolar, y es el de estar orientada hacia el cambio de mentalidades dentro y fuera del aula. Es por esto, que la práctica docente, abarca inclusive la práctica pedagógica, ya que es desde esta última, desde donde se construye el conocimiento y desde donde se pueden empezar a hacer un proceso de observación y seguimiento, que permita llevar a cabo una transformación positiva de la práctica docente de cada individuo.

Ahora bien, haciendo referencia al concepto “práctica educativa” Kemmis (2002) por su parte, agrega que:

La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores (p.18).

Por esto, la influencia que ejerce todo docente dentro de un aula de clases debería estar en armonía con los objetivos más elevados que pretende toda práctica pedagógica, la cual es construir saber.

Así mismo Díaz (2010), introduce la definición de práctica pedagógica desde el saber pedagógico, el cual, según el autor está formado por tres componentes: cognitivo, afectivo y procesual y son precisamente estos tres componentes los que se reflejan en ese ser y saber hacer del quehacer docente, en otras palabras, las prácticas pedagógicas. El componente cognitivo de forma interesante expresa el conocimiento adquirido desde los contextos educativos formales y no formales, el afectivo implica el sentir del docente dentro y fuera de la comunidad educativa y finalmente el componente procesual, que implica las transformaciones en el interior del docente dadas por los diferentes contextos de los que forma parte. Lo que implica más que el manejo de conceptos y definiciones, y es en el sentido humano de la palabra, todo lo que rodea y forma parte de cada individuo, sus propias percepciones, sentimientos y relaciones, las que de una u otra forma se verán reflejadas en cada puesta del aula de clases.

A pesar del conocimiento que se tenga, generalmente, la existencia de una problemática entre las teorías que se aprenden y la praxis se hace evidente de forma permanente en los diferentes contextos escolares, pues parece ser que unos aspectos son los que se defienden y otros los que

verdaderamente se reproducen en el aula. Es decir, muchas son las teorías y estrategias que buscan mejorar el proceso de enseñanza de una segunda lengua desde las necesidades de los contextos, sin embargo, los currículos parecen estar lejos de esta realidad y continúan homogeneizando y midiendo desde parámetros no contextualizados, y los docentes en un intento por ser mediadores entre las exigencias institucionales y sus propias percepciones de cómo deberían llevar a cabo sus prácticas, logran desarrollar innovadoras estrategias o por el contrario, se quedan a la mitad del proceso y no logran los objetivos planteados, por esto, a la pregunta ¿Cómo mejorar la práctica profesional de la enseñanza? Zamora (2006) no da una respuesta definitiva, sino más bien hace una reflexión acerca de la importancia y la necesidad de una revisión y actualización constantes, en donde, un alto grado de responsabilidad y participación corresponde a los docentes. En consonancia con lo mencionado anteriormente, Freire (2006), acentúa el hecho de la importancia de la reflexión crítica sobre la práctica, la cual permite al docente examinar con mirada objetiva su quehacer actual, reconocer sus fallos para así ejecutar los cambios pertinentes que conlleven a mejores resultados.

El docente como individuo y como colectivo, ejerce una influencia significativa dentro del aula, tanto que Richards & Ockhart (1998), afirman que las opiniones que los docentes tengan acerca de aspectos tales como la programación de sus clases, el uso de los objetivos, y la evaluación, pueden llevar a prácticas docentes muy distintas. Por ende, es menester de cada docente involucrar dentro de sus prácticas diarias el ejercicio de la autoevaluación y la reflexión, seguidos por la búsqueda de respuestas, de soluciones, y de mejoramiento permanente de su propio ejercicio pedagógico.

Son muchas las cosas que están en juego en un aula de lenguas extranjeras, y una de ellas hace referencia a la tensión de estar involucrado con una asignatura con la que no hay empatía, pero que sin embargo, y a causa de los requisitos, debe ser aprobada. Esta es una característica muy frecuente, sobre todo en la secundaria y en la educación superior, siendo en esta última referida como materia obligatoria para todas las carreras. Por tal sentido, este estudio parte de las experiencias de tres profesionales de las áreas de salud y ciencias sociales, quienes decidieron en un momento determinado de sus vidas dedicarse a la enseñanza de inglés aún sin tener alguna preparación académica en las áreas de pedagogía o didáctica de las lenguas extranjeras, lo cual a

su vez, implica posiblemente otros paradigmas, pero al mismo tiempo puede proporcionar un enfoque renovado y más específico de la enseñanza de una lengua extranjera.

3.3 Teorías sobre el currículo.

Tomando en cuenta que dentro de los objetivos de este estudio se encuentra el realizar aportes y enriquecer el currículo de lenguas extranjeras, se hace conveniente hacer una reflexión sobre las principales teorías curriculares, entre las que se encuentran la Teoría Técnica, Teoría Práctica y Teoría Crítica, para las cuales la autora Marisa Cazares propone sus propias definiciones, basándose en los aportes de los principales exponentes de cada una de las teorías.

A manera de definición, podría tomarse el comentario que Cazares (2008) hace con respecto a la primera teoría:

Quando el currículum se concibe como un plan para el aprendizaje, previamente diseñado, que los docentes deben llevar a vía de hecho para hacerlo funcionar, estamos ante una concepción técnica, cuando la educación se concibe como orientada a productos y los docentes son concebidos como artesanos donde reproducen planes pensados y elaborados por otros. (p.17)

Entonces, podríamos estar hablando de una teoría del currículo que lejos de estar centrada sobre las necesidades de los estudiantes, se concentra en la obtención de resultados más tangibles y por ende en una valoración netamente cuantitativa de los objetivos. En este tipo de enfoque el docente debería ser consecuente con los contenidos y parámetros pautados, sin la posibilidad de hacer modificaciones que se adapten al ritmo de trabajo y requerimientos del proceso de cada grupo en particular; y aunque no es del todo negativa esta propuesta, proporciona muchos límites a la hora de llevar a cabo un proceso más flexible y natural, el cual es el caso de muchas de las instituciones formales, en donde un enfoque tecnicista del currículo puede convertirse en un obstáculo para prácticas más espontáneas.

Por otro lado, la concepción que se maneja con respecto a la teoría práctica del currículo denota una amplia diferencia de la forma como se concibe y se elabora el currículo bajo la teoría técnica, para lo cual Cazares (2008) enfatiza:

En el diseño curricular práctico, a diferencia del técnico, su interés está centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no en el producto, aprendizaje basado en una interacción adecuada entre sus participantes, donde la práctica condiciona procesos reflexivos de interpretación de los participantes desde una perspectiva ética, dinámica, deliberativa y dialógica, donde las acciones educativas constituyen espacios de comunicación en los que las expectativas, las motivaciones, las interpretaciones y las valoraciones de los participantes interactúan dialécticamente y conforman un proceso continuo de toma de decisiones. (p.25)

De esta forma y bajo esta perspectiva, se entiende al docente como un investigador permanente, el cual no solamente participa en la elaboración del currículo por ser conocedor del área y del contexto en el cual se desenvuelve, sino además por ser partícipe de su propia propuesta puesta en marcha, la cual derivaría de un diario trabajo reflexivo, en el que se estaría desarrollando y mejorando, no solamente en el proceso pedagógico global del área, sino además las propias prácticas pedagógicas de cada docente en particular. Y es justamente el enfoque práctico del currículo el que se quiere rescatar, desde el análisis del trabajo que los docentes de inglés no licenciados desarrollan en su aula de clases.

Toda esta búsqueda, lo que intenta es fusionar los diferentes enfoques curriculares y propuestas pedagógicas hacia un proceso emancipador, en donde tanto educadores como estudiantes puedan tener la libertad de ser completamente autónomos en sus propios procesos hacia la búsqueda del conocimiento, que es precisamente lo que caracteriza a la teoría crítica del currículo, para la cual Freire (citado en Cazares, 2008) enuncia:

El currículum está dirigido a la construcción conjunta del conocimiento entre los participantes activos del mismo a través de la praxis, con una explícita orientación a la transformación, en la que la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, se unifican en un proceso dialéctico. La pedagogía crítica busca enfrentar a estudiantes y docentes a los problemas de la realidad objetiva en la que viven y se desarrollan; por lo que la fuente fundamental para la selección de los contenidos es la propia realidad social en estrecho vínculo con la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela. La acción crítica es la praxis, que se mueve entre la reflexión y la acción. (p. 31)

De esta forma, se pretende cada vez más, hacer que los procesos tanto dentro como fuera del aula, sean un reflejo de ese trabajo en conjunto, en el que el aporte y la permanente reflexión de docentes y estudiantes permitan perseguir un objetivo común en la labor académica diaria, y en donde el trabajo de mejoramiento y enriquecimiento de los currículos académicos, sean más que un fin en sí mismo, una constante. Por tal motivo, el hecho de indagar sobre las diferentes

alternativas y modos de enseñar, en este caso desde el enfoque de docentes que han construido sus prácticas pedagógicas desde sus propias experiencias y no desde la academia, podría albergar una oportunidad para reflexionar sobre las propias prácticas de docentes licenciados y sobre los currículos, tanto escolares como de instituciones de educación superior.

3.4 Aprendizaje significativo en la enseñanza de Lenguas Extranjeras.

De acuerdo a la teoría del aprendizaje significativo, Ausubel (1983) define los conocimientos y experiencias previas de cada individuo como herramientas fundamentales en sus procesos de aprendizaje, lo cual implica no sólo el conocer la cantidad de conceptos que maneja el alumno, sino además la forma en que estructuran y relacionan dichos conceptos, de esta forma el autor confirma la importancia de la construcción de conocimiento desde esas experiencias previas, lo cual permite el desarrollo cognoscitivo de cada individuo.

Partiendo de esta teoría, podría decirse que entre el aprendizaje de una lengua extranjera y la adquisición de la lengua materna existe una relación estrecha. Los esquemas, sonidos, y características en general, podrían emplearse, ya sea para establecer similitud o contraste en las estructuras de una lengua nueva, lo cual podría ser usado de forma beneficiosa para el aprendizaje de un idioma extranjero. Por otro lado, en esa misma búsqueda de un aprendizaje significativo en el aula, se ha llegado a un conjunto de métodos que busca principalmente hacer que el estudiante utilice los conocimientos que tiene de un idioma para usarlo en diferentes contextos.

Por esta misma razón, los objetivos mismos del lenguaje se han visto modificados al ritmo de las necesidades sociales, para las cuales el desarrollo de la competencia comunicativa es la meta principal, la cual según como se menciona a continuación:

se fundamenta en la simulación o la reconstrucción directa de situaciones de intercambio comunicativo lo más auténticas posibles, lo que implica el uso del lenguaje de manera funcional en situaciones posibles de la vida real. Al aprendiz se le considera ya no como un sujeto pasivo sino como agente activo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, que se vale de la lengua en

función de las necesidades pragmáticas, informativas y expresivas que le sean requeridas. (Prieto, et.al 2005 p. 246)

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se pretende identificar los aspectos y mecanismos empleados por los docentes participantes de este estudio, que han permitido llevar a cabo prácticas exitosas dentro del aula, en donde el aprendizaje significativo ha sido el eje motivacional para dicho éxito.

3.5 Estilos de Aprendizaje.

Según lo menciona Villanueva & Navarro (1997), los estilos de aprendizaje propuestos por Carl Jung, hacen referencia al conjunto de estrategias que usa con más frecuencia un individuo para resolver una situación particular, sin embargo, un mismo individuo es capaz de aplicar estrategias clasificadas dentro de diferentes estilos de aprendizaje, dependiendo del contexto y la tarea a la que se enfrente. Esto quiere decir, que la clasificación de un estudiante como representante de uno u otro estilo de aprendizaje no podría concebirse y que es menester de cada docente propiciar espacios en donde la exploración en estos diferentes modos de aprender sean la mejor alternativa.

Cisneros (2004), hace una revisión de los modelos más conocidos de los estilos de aprendizaje, entre los que menciona el modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann, el modelo de Felder y Silverman, el modelo de Kolb, la programación neurolingüística de Bandler y Grinder, los hemisferios cerebrales y el modelo de las inteligencias múltiples de Gardner.

El modelo de los cuadrantes cerebrales de Hermann (citado por Cisneros, 2004), plantea principalmente la forma en que predomina uno u otro estilo de aprendizaje, dependiendo de la dominancia que ejerza un determinado cuadrante cerebral, de esta forma se plantean las características específicas de docentes y estudiantes según cada cuadrante, partiendo de las características básicas de cada uno de ellos: 1) Cortical Izquierdo: lógico, analítico, basado en hechos cuantitativo, 2) Límbico Izquierdo: organizado, secuencial, planeador y detallado, 3)

Límbico Derecho: interpersonal, apoyado en los sentimientos, estético y emocional y por último,
4) Cortical Derecho: holístico, intuitivo, integrador y sintetizador.

El modelo de Ferder y Silverman (citado por Cisneros, 2004), clasifica los diferentes estilos de aprendizaje basado en cinco dimensiones: 1) Dimensión relativa al tipo de información: sensitivos-intuitivos, 2) Dimensión relativa al tipo de estímulos preferenciales: visuales-verbales, 3) Dimensión relativa a la forma de organizar la información: inductivos-deductivos, 4) Dimensión relativa a la forma de procesar y comprensión de la información: secuenciales-globales, 5) Dimensión relativa a la forma de trabajar con la información: activos-reflexivos.

De acuerdo al modelo de Kolb (citado por Cisneros, 2004), existen cuatro fases para trabajar la información, y lo que determina el estilo de aprendizaje en este caso es la preferencia y facilidad que se tenga en una de estas fases, así se definen cuatro tipos de alumno: el activo (actuar), reflexivo (reflexionar), teórico (teorizar) y pragmático (experimentar).

El modelo de la programación neurolingüística de Bandler y Grinder (citado por Cisneros, 2004), por su parte se basa en el sistema utilizado para representar la información recibida, el cual puede ser: sistema de representación visual, sistema de representación visual auditivo y/o sistema de representación visual kinestésico.

El modelo de los hemisferios cerebrales propuesto por Sperry (citado por Cisneros, 2004), parte de la idea de que cada hemisferio presenta especializaciones que le permite a cada individuo hacerse cargo de tareas determinadas y le permite tener más dominio de uno sobre otro. El hemisferio izquierdo está más especializado en el manejo de los símbolos de cualquier tipo: lenguaje, álgebra, símbolos químicos, partituras musicales, es más analítico y lineal, procede de forma lógica. El hemisferio derecho es más efectivo en la percepción del espacio, es más global, sintético e intuitivo, es imaginativo y emocional.

Gardner (citado por Cisneros, 2004), en su planteamiento de las inteligencias múltiples propone por lo menos siete tipos de inteligencias, entre las que se encuentran la inteligencia lingüística, lógico matemática, corporal-kinésica, espacial, interpersonal, intrapersonal y musical,

las cuales pueden variar de un individuo al otro dependiendo de su entorno biológico y social, en donde se pueden fortalecer.

Por otro lado Villalobos (2003), hace un especial énfasis en la importancia de la identificación de las tendencias de cada uno de sus estudiantes en cuanto a sus estilos de aprendizaje, ya que esto permitiría parte del éxito en la búsqueda de estrategias diferenciales dentro del aula., puesto que, como a autora lo menciona, ambos, enseñar y aprender deben formar un engranaje, cuyo fin último se logran mediante las estrategias didácticas.

Una propuesta de Martha M. Perea Robayo logra integrar los diferentes modelos de estilos de aprendizaje en cuatro categorías (como se citó en Cazau, 2006) tal y como se muestra en la siguiente tabla:

CATEGORÍAS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE	MODELOS TEÓRICOS
Selección de la información o tipos de estímulos que generan mayor atención: Estilos visual, auditivo y kinestésico	Felder y Silverman Programación Neurolingüística
Tipo de información desde la cual se prefiere iniciar el proceso: Experiencias directas y concretas, estilo intuitivo y activo o Experiencias abstractas que parten de ideas, estilo sensitivo y teórico.	Felder y Silverman Kolb
Procesamiento de la información o forma de organizarla, relacionarla y comprenderla: Estilo secuencial y predominancia cortical y límbica izquierda y estilo global con predominancia cortical derecha.	Felder y Silverman Herrman
La Forma De Trabajar Con La Información: Estilo Activo Y Pragmático O Estilo Teórico Y Reflexivo.	Felder Y Silverman Kolb

Tabla N.2 Categorías Del Estilo De Aprendizaje.

La misma autora además, recalca el hecho de evitar etiquetar a los estudiantes bajo un determinado tipo de aprendizaje, ya que si bien, pueden ser utilizados como alternativa para el análisis del trabajo con los estudiantes, no debe ser un mecanismo inflexible para la búsqueda de estrategias cognitivas.

En ese mismo sentido González (2011) menciona que:

Los estilos de aprendizaje se pueden copiar, o sea, se imitan de una persona a otra siempre que el patrón sea positivo. El estudiante puede emplear incluso combinaciones de estilos y

con el paso de los años, de acuerdo a sus intereses y posibilidades, se consolidará un estilo particular, que no es más que la suma de experiencias anteriores respecto al enfrentamiento con el saber. (p.210).

Por otro lado Cabrera (2005) proponen una taxonomía de los estilos de aprendizaje, basados en cuatro dimensiones: La primera se refiere a la forma preferida de los estudiantes de percibir la información: estilo visual, estilo verbal-auditivo. La segunda a su forma preferida de procesar la información: estilo global, estilo analítico. La tercera a su forma preferida de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como estudiante: estilo planificado y estilo espontáneo. Y por último a su forma preferida de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual.

Este trabajo realiza una exploración entre las estrategias usadas por los docentes no licenciados, aquéllas que han proporcionado espacios para fortalecer, explorar y descubrir los diferentes estilos de aprendizaje, así como las herramientas y mecanismos que han empleado para lograr que sus estudiantes se apropien y disfruten de sus clases mientras aprenden la lengua extranjera.

3.6 Metodologías y didácticas para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en licenciaturas.

Con el pasar de los años los enfoques metodológicos y teorías para el aprendizaje de las lenguas extranjeras han sufrido cambios significativos, cambios que han sido posibles como respuesta a la demanda de una sociedad en transformación y gracias a las muy distintas perspectivas metodológicas propuestas a través del tiempo, las cuales, desde el conductismo hasta el constructivismo, han establecido los parámetros para las nuevas formas de enseñar un idioma extranjero.

Muñoz (2010) describe a manera general algunas de las principales teorías del aprendizaje, que sustentan las metodologías de la enseñanza de las lenguas extranjeras, entre las que se encuentran la teoría conductista (segunda mitad del siglo xx), cognitivista (finalizando la segunda mitad del siglo xx) y socio-constructivista. En primera instancia la teoría conductista de Thorndike (citado por Muñoz, 2010), considera los estímulos y las respuestas como los únicos mecanismos mediante los que una persona funciona, de esta forma, cualquier modelo pedagógico

basado en modelos conductistas imposibilita al alumno para ser parte activa dentro del proceso, en contraste el docente es quien tiene el conocimiento y quien toma las decisiones sobre los procesos y contenidos a impartir. En esta teoría el aprendizaje está siempre condicionado ya sea de forma negativa o positiva.

Por otro lado, el cognitivismo de Piaget (citado por Muñoz, 2010), afirma que el estudiante es quien construye conocimiento, y lo hace mediante procesos de inferencia, análisis y síntesis. Esta teoría apoya el enfoque del aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (citado por Muñoz, 2010). De esta manera se habla en un modelo pedagógico de corte cognitivista del docente como facilitador y del estudiante como centro del proceso.

Por último, la corriente socio-constructivista impulsada por Lev vigotsky (citado por Muñoz, 2010) , proporciona al profesor y al alumno roles igualmente importantes dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, en donde el primero orienta y guía, el segundo construye y reconstruye conocimiento. Un claro ejemplo de una metodología apoyada en la corriente socio-constructivista es el enfoque comunicativo.

De estas teorías han surgido los principales métodos que han enmarcado la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras a través del tiempo; Martín (2009) sugiere a manera de resumen, los siguientes, como los periodos más relevantes en los que se dieron los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras: Método de traducción gramatical (1845-1900). Método directo (1890-1930). Método estructural o Audio-oral (hacia mediados del siglo XX). Método situacional (1930-1960). Respuesta física total (a lo largo de los años 70). El enfoque Natural (1983). Sugestopedia y finalmente el enfoque comunicativo (1970-presente).

El método de traducción gramatical, también conocido como método tradicional o prusiano, tenía como objetivo principal la traducción de textos literarios y se basaba en la idea de la lengua materna como medio de enseñanza para la lengua extranjera. En este método el centro del proceso era el docente quien tenía el conocimiento y tomaba las decisiones dentro del aula. Hoy en día se sigue utilizando para la comprensión de documentos técnicos, pero no para la enseñanza de una lengua extranjera.

En contraste, el método directo promovido por Berlitz y Sauze alrededor de 1900, enfatizaba la idea de evitar la traducción, y en cambio utilizar otros mecanismos como imágenes o señas para comprender lo que se decía. Además las reglas gramaticales debían ser deducidas por los estudiantes partiendo del trabajo llevado a cabo con el docente, proporcionando así un rol más activo por parte de los estudiantes.

Por su parte el método audio-oral desarrollado por Fries a mediados del siglo XX, se basaba en la fijación de estructuras gramaticales mediante la repetición y memorización de gramática más que de vocabulario, dejando a un lado los diferentes estilos de aprendizaje.

El enfoque oral o método situacional de Palmer, Hornby y Pittman (citado por Martín, 2009), se centraba en la imitación y el refuerzo, y al igual que métodos anteriores se centraba en la enseñanza de la gramática, con la diferencia que se hacía de forma gradual y con procedimientos inductivos, de esta forma es estudiante era quien deducía la regla partiendo del ejemplo dado.

El método respuesta física total de Asher (citado por Martín, 2009), partía de la premisa de que una segunda lengua se debe aprender de igual forma como la lengua materna, fue así como se dedicó especial interés a los ejercicios de comprensión auditiva, sin embargo se seguía dando la mayor importancia a la gramática.

El método natural, fundamentado principalmente por Terrel y Krashen (citado por Martín, 2009), afirma que más importante que la competencia escrita de los estudiantes, es su inmersión y exposición a la lengua que se quiere aprender. El rol del estudiante es muy activo y no existen explicaciones gramaticales dentro del aula.

Lozanov (citado por Martín, 2009), psicoterapeuta y psiquiatra, mediante el método denominado sugestopedia, otorga principal importancia al contexto en que se lleva a cabo el aprendizaje, para ello las técnicas de concentración son fundamentales a la hora de adquirir vocabulario y estructuras gramaticales; de igual forma se da especial relevancia al uso de la lengua más que a la manera en que es usada.

Por último se encuentra el enfoque comunicativo, con Candlin y Widdowson (citado por Martín, 2009), como sus principales exponentes, para los cuales, el principal objetivo es la comunicación en los diferentes contextos y situaciones reales. La enseñanza está centrada en el alumno y en sus necesidades y la gramática cumple un rol funcional, por lo cual no se enseñan estructuras gramaticales alejadas del uso que ellas puedan tener, sino partiendo de la utilidad que ellas tienen en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

Es así como en la actualidad se busca que el eje fundamental de la enseñanza de las lenguas extranjeras ya no esté más centrado en agentes pasivos sino más bien en acciones complejas, en donde los individuos profesor-alumno sean el centro de un proceso activo y en constante interacción, en donde más que trabajar en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, se involucren con toda una cultura y todo lo que ello implica.

En concordancia con lo descrito anteriormente, Méndez (2011), describe cómo a través del tiempo el surgimiento de nuevos métodos y teorías de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera han intentado remediar las deficiencias de un método y teorías anteriores y cómo aún, en el siglo XX a pesar de los diferentes aportes y cambios implementados en ambos procesos, los estudiantes de lenguas extranjeras no lograban desenvolverse cómodamente en situaciones reales que ameritaban el uso de la lengua extranjera. De esta forma, la autora explica cómo tratando de mediar entre las diferentes posiciones metodológicas y teóricas surge el concepto de "enfoque" como un campo de trabajo mucho más amplio, en donde pueden moverse o fusionarse diferentes teorías y métodos, desde perspectivas más sociales.

De la misma manera, Rodríguez (2010) describe:

la historia de los diferentes métodos, llegando finalmente a este enfoque más social, el enfoque comunicativo, pero hace especial énfasis en los conceptos "enseñanza y aprendizaje" y los menciona como una especie de engranajes fundamentales que definen el proceso de adquisición de una segunda lengua, en donde "los procedimientos elegidos para la enseñanza serán los responsables de propiciar el interés por el aprendizaje y serán los encargados de guiar al alumno hacia un proceso de aprendizaje de manera autónoma, esto es, aprender a aprender" (p.249).

Por lo tanto, aunque los enfoques modernos giran en torno al estudiante, el proceso de enseñanza, el cual está depositado principalmente en el quehacer docente, tiene un repercusión sobresaliente desde la forma en que se enseña, y es esto justamente lo que se quiere descubrir, ese conjunto de procedimientos elegidos por los docentes de inglés no licenciados implicados en el presente estudio, que han hecho de su práctica un proceso significativo para ambos, docentes y estudiantes.

3.7 Estrategias y tendencias para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en docentes no licenciados.

Por la naturaleza que ha llevado a los docentes participantes de este estudio a ejercer dentro del aula de la Lengua extranjera Inglés, sería apresurado elaborar un esquema que hable de las metodologías y didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras, pero sí se podría hablar de las estrategias o las tendencias que estos docentes emplean a la hora de trabajar en el aula.

En un estudio titulado “Enseñanza del idioma inglés: profesores nativos y no nativos. El idioma los une y las estrategias los separan”, en el que se contrasta el quehacer pedagógico de los docentes nativos con los docentes no nativos, el autor concluye a partir del análisis de las entrevistas y el estudio etnográfico que:

los profesores nativos entregan los contenidos de su disciplina de acuerdo a las necesidades e intereses de sus alumnos para que el aprendizaje tenga sentido. En cambio, los profesores no nativos utilizan en su mayoría el Enfoque Comunicativo, el cual según ellos, es el método más utilizado para la enseñanza del inglés. (Del Valle, 2014) (p. 164)

Tomando en consideración lo mencionado anteriormente, se puede deducir cómo la tendencia en el quehacer pedagógico de ambos grupos de docentes se ve diferenciado a la hora de tomar decisiones en cuánto a el contenido de lo que se va a enseñar y la forma en que se da dicha enseñanza.

A pesar de que la presente investigación no aborda el quehacer pedagógico de este grupo de docentes, si lo hace de los docentes no licenciados, quienes según la perspectiva de la investigadora tiene mucha relación con los docentes nativos, ya que generalmente ambos grupos

no han tenido una formación académica en el área de pedagogía y ambos abordan aspectos culturales de una forma más cercana.

Con lo anterior, se pretende mencionar algunas de las estrategias alternativas que bajo otros conceptos han empezado a formar parte de las aulas de las lenguas extranjeras, las cuales son muy usadas como apoyo en el proceso de enseñanza por los docentes no licenciados, pero que sin lugar a dudas han logrado repercutir en el sistema educativo de nuestro país, como es el caso de los colegios bilingües, los cuales han manejado currículos permeados bajo la idea de crear ambientes que promuevan el uso del inglés para acceder al aprendizaje de las demás asignaturas.

Este tipo de aprendizaje es generalmente conocido con el nombre de aprendizaje por inmersión, para el cual Genesee, et.al (1986) refiriéndose al primer programa de inmersión aplicado en Québec a un grupo determinado de niños anglófonos canadienses, y partiendo de los resultados obtenidos menciona: “Consideraremos todas estas ventajas como una forma de enriquecimiento derivado de la adquisición de un alto nivel de destrezas mediante un nuevo idioma y una profunda comprensión de la cultura de un grupo etnolingüístico diferente” (p.34).

Otros programas de inmersión, parten del hecho de estar físicamente establecido en una región en donde se hable la lengua que se quiere aprender, sin embargo muchos docentes no licenciados partiendo de la base de este tipo de enseñanza, recrean dentro de sus aulas y fuera de ellas espacios que simulen oportunidades de inmersión, programando para ello, salidas de campo, celebraciones especiales y cualquier otra oportunidad de la que se pueda tomar provecho para poner en práctica las habilidades comunicativas, y en donde el error forma parte del aprendizaje, más que de evaluación.

Para llegar a un nivel óptimo de interacción se emplean estrategias como juegos de rol, juegos comunicativos, presentaciones, proyectos de aula, conversaciones telefónicas, videollamadas, entrevistas, debates, y cualquier otra que implique el uso de la habilidad de comunicación.

4. METODOLOGÍA

Para cumplir a cabalidad con cada uno de los objetivos de este estudio, se ha adoptado un diseño metodológico de carácter interpretativo desde un enfoque cualitativo, ya que como lo

Menciona Martínez (2006), es necesario mantenerse en el modelo dialéctico, basándose en el hecho de que el conocimiento es el resultado, justamente de esa dialéctica entre las experiencias, motivaciones y vivencias de un sujeto y el objeto de estudio, el cual en este caso, son las prácticas pedagógicas, manteniendo la naturaleza descriptiva de la información de los procesos y estrategias, así como las expresiones y palabras de las personas entrevistadas, acerca de la observación de su propia conducta y su propio quehacer pedagógico. En consonancia con lo mencionado anteriormente, se asume la metodología biográfica-narrativa, en donde, el centro de interés son los informantes, quienes son los protagonistas del proceso, así como los aspectos subjetivos reflejados en los relatos, los cuales permiten recolectar información pertinente y valiosa para este estudio (Campos, et.al) 2010.

De esta forma, y según como lo define Chárriez (2012): “ Uno de los métodos utilizados en la investigación cualitativa que ayuda a describir en profundidad la dinámica del comportamiento humano es el biográfico, el cual se materializa en la historia de vida” (p.51). De esta forma, las historias de vida de los docentes participantes de esta investigación permiten mostrar, cómo sus primeros contactos con la lengua extranjera desembocaron en conductas específicas hacia sus prácticas pedagógicas en la actualidad, reiterando así la estructura que Bolívar & Domingo (2006) formulan: “Una historia de vida se construye integrando todos aquellos elementos del pasado que el sujeto considera relevantes para describir, entender o representar la situación actual y enfrentarse prospectivamente al futuro” (p.6). Por esta misma característica Jones (citado por Chárriez, 2012), propone la historia de vida como la mejor herramienta para conocer la forma en que los individuos comprenden el mundo que los rodea.

Este estudio, por consiguiente, no busca solo medir la efectividad de una u otra estrategia, sino principalmente determinar aquellas categorías que Bass (1999), menciona como aspectos que el docente debe saber, más allá de la mera asignatura, como por ejemplo el conocimiento de las formas en que puede llegar a ser comprendido un tema, las formas en que puede ser incluso malinterpretado, qué cosas cuentan como conocimiento, de qué formas los individuos experimentan el tema o la asignatura, partiendo de sus experiencias de vida hacia las categorías que forman parte personal de cada docente. El mismo autor menciona también la importancia de

la experimentación en el aula, en donde se problematiza una situación y se da cabida a la creatividad, exploración y búsqueda de soluciones.

Las investigaciones biográfico-narrativas sobre la buena enseñanza han otorgado interesantes hallazgos en el campo de la enseñanza y también en el campo del aprendizaje, tal es el caso de las investigaciones llevadas a cabo por Alvarez, Porta, & Sarasa (2011), con las cuales se han llegado a interesantes conclusiones referentes a aquélla labor docente que trasciende mandatos institucionales, que no se conforma y que se apasiona por lo que hace. Ya que precisamente es justo con este tipo de investigación, que se puede llegar a descubrir esos hallazgos que a profundidad, manifiestan el sentir de una sociedad, pero desde una perspectiva más próxima y más real partiendo de lo propio de cada individuo.

En donde se pone de manifiesto lo que Bolívar & Domingo (2006) afirman:

La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. (p. 6)

La pretensión, con la aplicación de esta metodología de investigación no es el de buscar un profesor o estudiante ejemplar, sino más bien, ver y recrear prácticas pedagógicas en su proceso de ensayo y error, en sus intentos, incluso intentos fallidos. Ver y redibujar desde esas narrativas las historias de aula, los lenguajes manejados, los éxitos y los fracasos, pero desde el punto de vista del docente. Aspectos que compaginan con la perspectiva de Bolívar & Domingo (2006), desde los cuales se puede llegar a deducir la complementariedad entre ambos marcos, el biográfico y el narrativo, el primero como documento físico que permite plasmar la experiencia de los individuos y el segundo, como lo mencionan los mismos autores, permite revivir la singularidad de dichas experiencias y las emociones sujetas a ellas.

4.1. Recolección de Información

Para el presente estudio fueron entrevistados tres docentes de inglés no licenciados, quienes laboran en La Universidad Manuela Beltrán, Universidad Simón Bolívar, El Instituto Colombo Americano, SENA y un instituto de idiomas privado de los cuales, el primero es nativo de Norte América; el segundo de nacionalidad peruana, cuya crianza se dio en los Estados Unidos y el tercer docente de nacionalidad colombiana, quien estudió la mayor parte de su vida en Estados Unidos. Cada uno de ellos participó de una entrevista semiestructurada. De la misma forma se entrevistó a un estudiante de cada uno de los docentes, quienes participaron de igual forma de una entrevista semiestructurada.

De esta forma Biglia & Bonet-Martí (2009) afirman, sobre la técnica de las narrativas biográficas que:

Se concreta en la producción de relatos modulados en los que las narraciones del entrevistado son moduladas a través de las preguntas y de los intereses del investigador, por esta razón son relatos que se centran en un(os) aspectos específicos de la vida del sujeto entrevistado que no tienen por qué coincidir con los aspectos en los cuales se centraría una narración espontánea. La ventaja es que a través de la modulación es posible obtener narrativas de diferentes sujetos que tienen como punto focal los mismos aspectos. (p.18)

De esta forma los datos autobiográficos de cada docente contienen una retrospectiva, que permite confrontar su situación actual como docentes de Inglés con aquéllos datos históricos que influyeron ya sea positiva o negativamente en su quehacer docente. Así mismo, los relatos trazados por sus estudiantes permiten complementar, refutar o reforzar las ideas que los docentes tienen sobre su propio ejercicio en el aula, de esta forma pueden destacarse acontecimientos que definieron el cambio de rumbo en la vida profesional de los docentes entrevistados, resaltando de esta forma lo que Bolívar (2012) menciona “como incidentes críticos, en los cuales se mencionan personas que promovieron este cambio de vida, así como incidentes de ámbito social o institucional que ejercieron un impacto significativo en las historias de vida de cada uno de los entrevistados”.

4.2. Estrategias de recolección de información

La preparación e implementación de la herramienta de recolección de información necesaria para el desarrollo de este estudio fue sometida a estudio y validación por parte de tres docentes de la maestría en educación, tomando en consideración los objetivos específicos y el objetivo general de la propuesta.

Las herramientas escogidas, debido al contexto y tipo de investigación fueron: a) una entrevista semiestructurada a estudiantes, b) una entrevista semiestructurada a docentes no licenciados.

4.2.1. Entrevista semi-estructurada

Como estrategia de recolección de datos para cualquier disciplina, la entrevista no sólo permite obtener información que puede ser trascendental para la investigación de forma directa de la fuente, sino además, estar en contacto directo con el entrevistado en tiempo real.

Aunque existen diferentes tipos de entrevista, para este estudio se escogió la entrevista semiestructurada, ya que según como lo afirman Dicicco-Bloom & Crabtree (2006), la entrevista semiestructurada generalmente se organiza desde en una serie de preguntas abiertas ya preestablecidas, sin embargo, tiene la posibilidad de producir preguntas emergentes de acuerdo al diálogo o camino que esté tomando la entrevista en un momento determinado. Esta, permite, por lo tanto, elaborar una serie de preguntas con objetivos de investigación claros, y que permitan mantener el hilo conductor, y al mismo tiempo tener la flexibilidad de profundizar en algún aspecto cuando surja la necesidad dentro del mismo proceso de la entrevista, dando espacio a un ejercicio de recolección de datos más natural, que permitiera dar cabida a una narrativa cada vez más cercana a las experiencias personales de cada participante.

De igual manera y luego de mencionar la estrategia de recolección de información, Bolívar (2010) afirma:

A pesar de estos diversos medios, ninguno puede sustituir a las entrevistas abiertas o semiestructuradas, que inciten a autotematizar episodios significativos (“incidentes críticos”) de la propia vida o formular el juicio propio sobre situaciones de hecho. Los sujetos reconstruyen retrospectivamente lo que han sido las diversas vivencias, acciones o experiencias que les han sucedido en determinados contextos sociales, personales o profesionales. El objetivo de una investigación biográfica es la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva principalmente (aunque también las expectativas y perspectivas futuras). En las entrevistas biográficas los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida. (p.208)

Y fue precisamente desde esa retrospectiva basada en las primeras experiencias como docentes y en sus experiencias personales como estudiantes, que los docentes participantes de este trabajo de investigación, aportaron información que pudo ser relacionada directamente con sus propias prácticas docentes y el tipo de estrategias que implementan para sus clases.

En consecuencia, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a tres docentes de inglés, profesionales en áreas de salud y ciencias sociales, a dos estudiantes universitarias y a una estudiante de un instituto de idiomas; y para ello se elaboraron dos listas de preguntas para ambos grupos de entrevistados, las cuales fueron asumidas como fuentes primarias de recolección de datos.

4.2.1.1 Entrevista semi-estructurada a docentes:

1. ¿Cuánto tiempo hace que ejerce como docente de inglés?
2. ¿Qué tipo de formación académica tiene?
3. ¿Qué le motiva a dedicarse a la enseñanza del inglés?
4. ¿Cuáles son los elementos de tipo teórico, metodológico y didáctico?
5. ¿Cómo se sintió en esos primeros encuentros en el aula con estudiantes? ¿Considera que fue exitoso al principio?
6. ¿Siempre enseñó como lo hace ahora?
7. ¿Cómo aprendió inglés usted? ¿Cómo fue la experiencia con esos docentes de lengua extranjera?
8. ¿Hubo algún docente en particular que lo marcó?
9. ¿Ha heredado algo de ellos, o quizá ha evitado hacer algo que ellos hacían? ¿Qué? Y ¿por qué?
10. ¿Cómo percibe usted ahora a sus estudiantes?
11. ¿Qué significa para usted el aula de clases?
12. ¿qué estrategias, considera usted, son las más exitosas con sus estudiantes?

4.2.1.2 Entrevista semi-estructurada a estudiantes

1. ¿Toma usted clases de inglés en institución educativa formal o informal?

2. ¿Su profesor de inglés es licenciado en idiomas o tiene otra profesión? ¿Cual?
3. ¿Sabe usted porque enseña inglés? ¿Dónde lo aprendió?
4. ¿Cuánto tiempo lleva usted estudiando este idioma?
5. ¿Cómo se ha sentido en el proceso con este profesor? ¿Ha sido diferente a otras experiencias de aprendizaje?
6. ¿Cómo definiría usted una buena clase de inglés?
7. ¿lo descrito por usted, lo experimenta en sus clases actuales?
8. ¿Podría usted narrar la mejor clase que ha tenido con este profesor?
9. ¿Considera usted que ha tenido una buena evolución en el proceso de adquisición de una segunda lengua durante el curso?
10. ¿Qué estrategias usadas por el profesor, son las que más usted disfruta?
11. ¿Cuál ha sido su peor clase de inglés, en que época educativa de su vida?
12. ¿Esa peor clase de inglés que profesor se la dio? ¿Qué formación tenía?
13. ¿Qué hizo que fuera la peor clase de inglés de su vida? ¿Qué consecuencias le dejaron estas clases?

La orientación para el desarrollo de las entrevistas hechas a ambos estamentos permitió hacer la respectiva definición de categorías apriorísticas, y la información obtenida en las respuestas proporcionaron las categorías emergentes.

4.2.2. Análisis de relatos biográficos

Dentro de los modelos de análisis propuestos por Riessman (2008), se aplica para el análisis biográfico de este estudio el análisis temático, el cual se enfoca principalmente en el contenido de las narrativas, más que en la forma en que ésta se expresa, ya que a partir de ellas y desde focos singulares se pudieron crear lo que la misma autora llama identidades sociales y acciones colectivas de los docentes de inglés no licenciados. Aspecto que permite definir y fortalecer cada una de las categorías del presente trabajo de investigación, tanto categorías a priori como categorías emergentes. De esta forma, desde la primera fase del proceso del análisis temático, que consiste en la lectura detallada de toda la información obtenida, se procede a la generación de códigos iniciales, búsqueda de temas y posteriormente a la categorización de la información según la cual, Bolívar (2010) afirma:

Es generada a partir de la base de los propios datos, aun cuando un análisis propiamente narrativo deba huir de un exceso de tratamiento categorial, que expropie las voces de los sujetos investigados. Se trata de buscar agrupaciones temáticas (por similitudes o diferencias) que sirvan para organizar el reporte. Los análisis de contenido, por medio de categorías temáticas, posibilitan convertir en manejable la información (mediante su reducción) y permiten su interpretación (mediante la codificación), el procesamiento y la

obtención de conclusiones. Será preciso, pues, buscar las regularidades que encierran, determinar sus partes, aspectos más destacables, extraer los elementos comunes y divergentes, entre otras, que son facilitados normalmente por el empleo de programas (informáticos o no) de análisis de contenido. (p. 208)

Para lograr un estudio más preciso de la información se realiza el doble análisis propuesto por Bolívar (citado por Bolívar, 2012), implicando éste un estudio vertical y uno horizontal. En el estudio vertical se estudia de forma individual cada historia personal y en el horizontal se establece una comparación y contraste entre las diferentes historias.

De esta forma desde la narrativa individual de cada uno de los relatos se pudo llegar a conocer la existencia de interconexiones entre los mecanismos que impulsan a cada uno de los docentes a seleccionar determinadas estrategias, así como marcadas diferencias en sus estilos de enseñar.

4.2.2.1. Categorías

Partiendo del análisis sobre las prácticas pedagógicas desde las entrevistas desarrolladas con los docentes, ver ANEXO N° 1, y el análisis de resultados de las entrevistas implementadas a los estudiantes, ver ANEXO N° 2 se infirieron cuatro categorías centrales de la práctica pedagógica de docentes de inglés no licenciados: Estrategias de enseñanza-aprendizaje de Docentes no Licenciados, Motivaciones para la enseñanza, Definición personal de conceptos y Relación docente-estudiante. Las primeras tres hacen referencia a las categorías apriorísticas, las cuales son la materialización de los tópicos principales sobre los que se basa la pregunta de investigación, las cuales fueron planteadas como preguntas que formaban parte de las entrevistas. La última categoría se denomina emergente, ya que surge durante el proceso de análisis de información.

Con el objetivo de aclarar al lector la forma en que se ha presentado este análisis se precisa que los comentarios textuales dados por los entrevistados se encuentran entre comillas y letras cursivas, seguidos del código correspondiente a la persona que hizo el comentario, de acuerdo a la siguiente codificación:

Nombre y apellido del entrevistado	Rol del entrevistado	Código
Erika Gualteros	Estudiante	Est1
Diana Mora	Estudiante	Est2

Johanna Acero	Estudiante	Est3
Byron Kenneth Brower Jr	Docente	Do1
Miguel Sierra	Docente	Do2
Richard Monje	Docente	Do3

Tabla N. 3 Datos De Personas Entrevistadas

A continuación, se presenta el esquema de los hallazgos encontrados en el trabajo de investigación, los cuales fueron el resultado de la relación entre las categorías apriorísticas y emergentes, mediante la herramienta de análisis Atlas Ti, Figura 1.



Figura 1. Análisis atlas TI de relaciones entre categorías (Hallazgos de investigación). Zafra Milena (2017)

Análisis de la categoría “Definición personal de conceptos aula, estudiante y buena clase de inglés”.

La categoría definición personal de conceptos condensa los hallazgos sobre las construcciones mentales que tienen los docentes entrevistados sobre dos aspectos fundamentales de sus prácticas, como los son el aula de clases y los estudiantes, y cómo éstas definen en gran parte el tipo de estrategias que van a implementar, las motivaciones, así como el tipo y la calidad de relación pedagógica que se establece. Así mismo, la definición que los estudiantes tienen sobre una buena clase de inglés y la concordancia con las definiciones dadas por sus docentes.

Código del entrevistado	Citas asociadas	Análisis e interpretación
Doc 1	“El aula de clases significa un ambiente académico donde el aprendiz puede realizar, practicar y aprender temas con el apoyo de su profesor y sus compañeros de clase. El aula realmente es un ambiente donde la realidad esta traído a ella. Hablando y aprendiendo a travez de imágenes y videos crea un ambiente hipotético. También, puede describir el pasado, por ejemplo fotos de eventos históricos , viajes, la infancia etc. Junto con las imágenes, videos o textos viene la expresión del estudiante; las conversaciones, las opiniones compartidas, el intercambio de ideas etc. Ahí es lo bueno de estudiar en una clase porque no se puede hacer esas cosas a solas. Siempre hay que tener mas de una persona para realizar un intercambio. Ademas, refleja el mundo real. Siempre se va a interactuar con gente en la vida cotidiana a menos que son reclusos.” “Bueno, un estudiante en general es alguien que quiere aprender y están ahí para recibir información y ellos tienen que responder con un producto. Si estamos hablando de un aula, en un aspecto, otro aspecto es un negocio, ellos están pagando, tú tienes que darles el servicio. Lo mismo cuando yo estudio, estoy pagando, espero algo bueno”	Se perfila el aula, como un espacio lleno de oportunidades para el aprendizaje desde una perspectiva basada en el intercambio de conocimiento y en donde el docente cumple un rol de guía del proceso y responsable de explorar en la diferentes herramientas de aprendizaje, herramientas que están sujetas a una realidad, ya que el aula facilita ese acercamiento a una realidad que de otro modo no podría estar al alcance del estudiante. Por otro lado el rol del estudiante es activo y sujeto a un servicio de calidad por parte del docente, en donde el docente asume que el estudiante está motivado por el hecho de aprender una nueva lengua. Corriente socio-constructivista, Lev Vygotski

Doc 2	“Un escape. Es un escape para mí, para volver a mis rutas, osea mis, no sé cómo decirlo bien, osea como mis principios, no? Mi origen. Porque pues yo realmente viví toda mi vida allá, no? Yo me fui, me llevaron, ni siquiera me fui, osea me llevaron de niñez, entonces de niño y pues el aula es un escape porque puedo hablar en inglés, les puedo enseñar cultura, me puedo divertir con ellos y pues es difícil, no? Porque pues uno no tiene tantas personas con quien comunicarse en inglés; igualmente pues la familia de uno no vive con uno, entonces para mí más que nada el aula es un escape y también un chance para pues para, como te digo, para, ¿cómo se diría? Como para demostrar, para transmitir, si? Para transmitir las experiencias de uno en el idioma”.	La relación que se establece entre el docente y el aula abarca más que el ámbito profesional, pues el aula en esta perspectiva se visualiza como una oportunidad para revivir una experiencia en el país extranjero y para compartir dichas vivencias. Aquí se vé una motivación para la enseñanza. Gardner y MacIntyre, la motivación como factor detonante del aprendizaje Ausubel, la importancia de la motivación.
Doc 3	“Uyy ¡todo!. Hoy en día a diferencia de cuando yo estaba estudiando psicología pues el entorno lo que se llama “aula de clase” porque para mí el computador también es un aula de clase. Yo creo que lo es todo es algo que a mí me llena mucho, me encanta estar con mis estudiantes, me encanta hablar con ellos, me encanta conocerlos, me encanta que me conozcan como tal, porque ellos me generan una confianza muy amplia, e si es muy importante digamos ser muy real e muy verídico en cuanto a uno mismo y de pronto no llegar con una actitud muy profesor, sino “¡”quiubo, nos vamos a hablar, vamos a ponernos a hablar hoy, vamos a ponernos a trabajar este tema y vamos a fluir en el tema”.	Es una forma de vida, una forma de acercarse al otro y conocerlo. Con este enfoque de “aula” puede verse la importancia que se le otorga a la relación docente-estudiante, y cómo éste tipo de relación no se perfila como una tradicional relación de salón de clase, sino más bien de un compartir y disfrutar del conocimiento. Personalidad del profesor
Est 1	“puro conversatorio y yo creo que listening, listening y conversatorio sería la mejor manera de uno aprender el inglés.”	A la definición dada por la estudiante sobre una buena clase de inglés se denota el énfasis en la importancia que tiene para ella el desarrollo de clases basados en la competencia de comprensión (listening) y producción (speaking), ambas, que son al mismo tiempo las que en la

		lengua materna se practican primero.
Est 2	“Bueno, a mí me encantan las clases de inglés donde me ponen a hablar, donde me ponen a pararme a actuar, a participar en inglés!, porque es que es muy difícil sentarse y tratar de entender verbos y tiempo, si no se lleva como a la realidad, si no, venga, muestre hable, dígame como se dice esta frase, siento que así se aprende mucho mejor”.	Esta definición también parte del hecho de la importancia de la lengua hablada y además agrega el componente de simulación de situaciones reales. Enfoque Comunicativo
Est 3	“Cómo definiría yo una buena clase de inglés? principalmente un buen tema, algo que el profesor plantee un buen tema, algo que uno no conozca antes, sino que sea algo interesante, innovador para uno, yo creo, eso me parece importante. Que sea una clase en la que hayan varias momentos de práctica, ya sea práctica escribiendo, hablando, incluso leyendo, me parece que haya práctica en esos tres aspectos es muy bueno, porque complementan todo y de verdad, que uno como que interioriza y entiende mejor de esa manera y creo que, obviamente, el estar sentado y escuchar, digamos, si es gramática, pero también es interesante hacer ejercicios, osea, que sea más allá de sentirse que uno está en un salón de clases, es más sentirse que uno está en un ambiente que le permite a uno, incluso disfrutar de lo que está aprendiendo.”	La importancia radica en la selección que tenga el docente del tema a desarrollar y la forma en que ésta se desarrolle. Ya que lo que espera el estudiante es poder disfrutar de diferentes formas de aprender mientras se ponen en práctica las cuatro habilidades.

Tabla N. 4 Deficniciones Personales De Conceptos

Bajo esta categoría los docentes pudieron expresar el significado que tiene para ellos el aula de clases y sus estudiantes, desde lo cual se pudo percibir que más que una definición propia del ámbito profesional, es una definición que no es ajena al ámbito personal, denotándose un claro énfasis en la forma como esta definición despierta cierta motivación por la enseñanza y por el tipo de relación que se establece con el estudiante. A esta misma pregunta se pudo detectar cómo uno de los docentes expresó su relación personal con el hecho de enseñar inglés, la cual es vista como una oportunidad para expresar sus propias experiencias en el país extranjero y para

revivirlas, dando cabida al hecho de poder contextualizar los contenidos, desde la enseñanza de otra cultura. Desde otra perspectiva, en este caso la del docente nativo, se puede entrever claramente el tipo de prácticas que lleva a cabo, un espacio para interactuar, en donde fácilmente la relación pedagógica se fortalece en un intercambio constante de conocimiento, basado en un ambiente alejado de tensiones y esquemas rígidos.

En contraste con éstas, los estudiantes proporcionaron sus definiciones propias sobre “una buena clase de inglés”, las cuales expresaban aspectos que estaban bien relacionados con las descritas por cada uno de sus docentes. En el primer caso, la estudiante expresa como “conversatorio”, una clase ideal, y su docente al mismo tiempo sostiene la idea de un ambiente de intercambio de conocimiento, en donde un grupo de personas tenga la portunidad de interactuar. En segundo lugar, de igual forma, la estudiante número dos habla de simulación de situaciones, lo cual se relaciona con la enseñanza de cultura o la enseñanza de la lengua desde un contexto cultural. Finalmente la tercera estudiante concuerda con su docente en el hecho de disfrutar del conocimiento, mientras que el docente lo enfoca desde el punto de vista de la relación docente-estudiante, la estudiante lo asume desde la selección de temas y estrategias que haga el docente.

Casual o causalmente, docentes y estudiantes hacen mención a aspectos muy relacionados, posiblemente como resultado de la interacción entre ambos dentro del aula de clases.

Análisis de la categoría “Motivaciones para la enseñanza”.

La categoría motivaciones permite visualizar aquéllos aspectos que llevaron a éstos profesionales de diferentes áreas a dedicarse a la docencia de inglés, así como condiciones que mantienen esa motivación para seguir ejerciendo como docentes de la lengua extranjera. La citas asociadas provienen de las respuestas que ellos mismos proporcionaron sobre sus motivaciones y también de otros momentos de las entrevistas en donde indirectamente se hacía mención a ello.

Código del entrevistado	Citas asociadas	Análisis e interpretación
Doc 1	Depende. Sí y no. Sí con estudiantes que tienen motivación y que tienen ganas. Me encanta enseñar a esos estudiantes. Pero en	A la pregunta sobre lo que le motiva a este docente ejercer como tal, se muestra claramente

	institutos donde es un requisito, no, no me gusta. Porque no hay motivación, los estudiantes sólo quieren graduarse y es necesario, siempre me dicen:” ¡necesito aprender inglés! es como “¿te vas a morir? ¿Por qué quieres aprender inglés? ¡No es una necesidad!”...”sí es una necesidad profe”... “¡no! Agua, comida es una necesidad” y ellos me dicen: “no, no, pero para conseguir un trabajo, o mejor, o algo así pero no, ok, pero eso no es motivación. A veces sí. Pero la mayoría de los clientes nooo “sólo necesito graduarme, y necesito inglés” sólo con los estudiantes que tienen la motivación, y ahí puedo hacer más cosas, y dedicar más tiempo, o, más tiempo y...y, sí. No no no, si me das tareas voy a hacerlo, porque quiero hacerlo, porque tengo motivación, pero no tan “ahh tengo un dos, no! Quiero un tres, pero necesito cinco!”, no no no, a mí no me importan las notas así tanto, y aprendo más sin preocuparme por las notas. algún profesor que me motivó que inició la motivación era un profesor y era muy relajado y aprendí mucho, y los demás estrictos “no, tiene que hacerlo así” no pueden hacer tantas cosas, no aprendí tanto. Pero ese profesor, y yo recuerdo una vez en el examen, tenía algo malo ahí, y el señaló “mm, revísalo otra vez” y recuerdo ese momento y no me dijo como “cambia esa palabra”, no, sólo dijo “no, mira, presta atención, porque algo no está bien	que es ese mismo interés por aprender de sus estudiantes lo que promueve en él el deseo de enseñar. Gardner y MacIntyre, la motivación como factor detonante del aprendizaje Esta motivación por parte del estudiante desencadena la motivación en el docente, y promueve en él las ganas de mejorar sus prácticas. Aunque no subestima el hecho de las calificaciones, éstas no son su objetivo principal, y afirma que se dá mejor el aprendizaje cuando la motivación intrínseca del estudiante está presente, y cuando esta no se enfoca meramente en las calificaciones sino en el aprendizaje. Horwitz, ansiedad ligada al contexto formal de aprendizaje En la experiencia de aprendizaje de la lengua extranjera (español) hubo dos aspectos que interesaron y definieron las propias prácticas de este docentativo: el ambiente que se promovía dentro del aula y el interés del docente por el aprendizaje de sus estudiantes.
Doc 2	Cuando tuve la opción, la oportunidad de venir y vine, realmente me di cuenta que más que nada en la ciudad donde llegué, acá como tal, pues realmente el inglés es muy necesitado y estamos un poquito atrasados en	Se ve una oportunidad laboral partiendo de una necesidad por demanda del mercado, así como una oportunidad de promover la

	el sentido del idioma y la cultura, no? Y bueno aparte que realmente, aparte de eso fue el pedido laboral, porque pues realmente hay más trabajo en esa área acá en Cúcuta, y bueno, pues ahí me quedé y realmente me gustó y me gustaba el impacto que uno hace a los aprendices, a los estudiantes también porque uno demuestra una diferente cultura, les ayuda a ver qué hay más allá, no?	cultura de la que se forma parte y una satisfacción por los resultados obtenidos.
Doc 3	yo tengo muy pocos estudiantes que no asisten a mis clases ¡Eso me llena mucho; me pone muy positivo porque yo sé que van a estar ahí. Los que no, siempre me llaman:” profe mire no puedo ir porque tengo mucho trabajo...mañana te veo”, y siempre cumplen. Es muy bonito saber que un estudiante está con uno y quiere estar con uno en el salón de clase. Es muy bonito saber que un estudiante está con uno y quiere estar con uno en el salón de clase. yo tuve la oportunidad en Miami cuando me gradué, yo soy graduado de la Universidad de Miami. Empecé a trabajar en un programa que era para ayudar a niños con problemas de conversación o tartamudismo y por eso empecé a trabajar, hice la maestría en lingüística. De ahí fue cuando yo terminé porque me tocaba trabajar con muchos niños que venían de diferentes países para aprender el idioma y de ahí vi la necesidad de enseñar inglés. Yo no, yo manejo más por referidos, a mí me refieren mis mismos estudiantes, ellos ellos me dicen: “mira es que tengo un amigo que quiere aprender”, porque como ya lo han aprendido entonces ellos hablan muy bien de mí, y eso me gusta, me gusta más ese tipo de publicidad mucho más sana. Siempre fui muy arriesgado en la parte comunicativa, como que siempre era más	La principal motivación es la satisfacción por el resultado, el cual se manifiesta en este caso en el interés de los estudiantes. Actitudes y motivaciones, Gardner La motivación surge como respuesta a una necesidad de aprender inglés dentro de un contexto multicultural en el país de habla inglesa. Desde el comentario sobre las formas de promover o publicitar su instituto de idiomas se puede ver también cómo a través de la satisfacción de los estudiantes el docente se ve motivado a seguir haciendo un trabajo de calidad. Siempre ha existido por parte de este docente, una tendencia a la enseñanza de la lengua, y como el mismo lo indica, a la parte comunicativa.

	enseñando idiomas, en el colegio me tocaba alfabetizar, entonces me tocaba era enseñarle a los emigrantes, entonces fue una experiencia muy bonita.	
--	---	--

Tabla N. 5 Motivaciones Para La Enseñanza

En esta categoría puede reflejarse, que aunque las motivaciones para cada docente surgen desde diferentes perspectivas, la satisfacción por los resultados de aprendizaje está presente en los tres. El docente nativo dá por sentado que el estudiante debe tener su propia motivación por aprender y que a partirde ella se puede invertir tiempo y recursos para que el proceso mejore, esto promueve en el docente el deseo de agotar recursos para satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y lograr con ellos el éxito del proceso; otro de los docentes, quien vivió mayormente en los Estados Unidos vé en el aula de clase una necesidad de revivir situaciones de su propia experiencia de vida en el país extranjero y una oportunidad para promover y compartir la cultura en la que creció, además de sentir satisfacción personal por el resultado que observa en sus propias prácticas; finalmente el último docente, quien estudió y vivió parte de su vida en norteamérica refleja un claro gusto e interés por el hecho de enseñar, y aquéllo que más despierta en él esa motivación por la enseñanza es ciertamente el interés que muestran sus estudiantes. En los tres docentes puede evidenciarse que aunque no existe una forma numérica de medir el logro de sus objetivos dentro del proceso de enseñanza, o no están interesados en dicha cuantificación, sí logran percibir ese logro de objetivos mediante los resultados, progresos y actitud de sus estudiantes, quienes al mismo tiempo califican su labor docente y los motivan ya sea a continuar trabajando en la forma en que lo hacen o a mejorar y buscar estrategias para mantener ese nivel de satisfacción en ambas partes.

Análisis de la categoría estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Bajo esta categoría no sólo se enmarcan las estrategias técnicas que los docentes de inglés no licenciados implementan, sino además esas tácticas que ellos ponen en práctica para obtener mejores resultados, como lo son las actitudes dentro y fuera del aula, el enfoque que ellos dan al proceso y los objetivos que persiguen. Esta categoría a priori se enriquece con las respuestas que ellos mismos proporcionaron sobre estrategias exitosas y se contrasta con las respuestas que sus

estudiantes dieron sobre dichas estrategias, así como visualiza el vínculo que existe entre las prácticas de los docentes no licenciados y sus propios docentes de la lengua extranjera.

Código del entrevistado	Citas asociadas	Análisis e interpretación
Doc 1	Bueno eso depende de los estudiantes y qué ya saben los estudiantes. Si ya tienen bases o algo de inglés, la idea es hacer las clases comunicativas, ese el punto, y es que necesitan hablar. Siempre hablo con los estudiantes. Bueno primero, si tengo que enseñar algo, tengo que enseñar eso, pero siempre hablo con los estudiantes y hago como retroalimentación: ¿ustedes están aprendiendo? quieren hacer algo diferente? ¿Qué quieren incorporar en la clase?”. O incorporar canciones, o yo busco información aparte que puedan hacer en la casa, yo busco, dedico mi tiempo y trato de encontrar mucha información y recursos para los estudiantes si están motivados. Yo, yo “ah pero si necesitas práctica, bueno. Yo corrijo aquí, allá “ah pero tiene que trabajar en eso, mira he notado que tienes dificultades con preposiciones, mira yo tengo información aquí...”, más personalizado, de alguna forma pero con, con la motivación. Podemos hacer lo que queremos hacer en nuestras clases, pero sólo tenemos que enseñar lo que tenemos que enseñar y, siempre tenemos reuniones y ellos hablan de metodología y de teoría etc., etc., pero para mí, eso no sirve. Entonces todo depende del estudiante, entonces yo no digo que hay un solo método o metodología que es el único que puedes utilizar. No. Yo pienso que para una persona para aprender bien, tiene que utilizar una metodología ecléctica. Si ahora vamos a hablar de gramática, bueno hablamos hablar de gramática, pero todo las clases de gramática no, si nesitamos, hablar, comunicar, listo, vamos a hablar comunicar, si	El docente parte de los conocimientos previos que tengan los estudiantes, de allí basa sus prácticas en espacios para desarrollar la competencia de producción oral principalmente, pues lo considera el objetivo principal en el aprendizaje de un idioma. El docente cumple con los contenidos establecidos en el currículo, pero escucha a sus estudiantes y aprende de ellos. No teme probar nuevas estrategias o recursos para implementarlos en su proceso, partiendo de las necesidades de sus estudiantes. Se interesa porque sus estudiantes evalúen su proceso. Hay una preocupación por el aprendizaje del estudiante, además de hacer comentarios a sus estudiantes sobre el proceso que ellos llevan, ofrece su apoyo para mejorar en los aspectos que ellos necesiten. Hay libertad sobre la manera como se enseña, más no de lo que se enseña. Por otro lado el docente no comparte la utilidad sobre alguna teoría o metodología preestablecida.

	tenemos que llenar huecos, vamos a llenar huecos, es lo que requiere el estudiante, entonces no no pien “no, no, necesitamos hacer task based learning” y siempre mis compañeros hablan de eso, “no, pero eso es el mejor metodología es el re...” ¿pero qué sirve? Todo sirve y “nono, pero yo hice mi investigación de la maestría y eso es lo mejor”, pero no siempre, entonces no tienen un base, entonces si trabajo en un lugar donde tengo que enseñar eso, bueno, voy a enseñarlo. Pero yo creo que no debería ser una sola metodología. pero aprendí mucho en esa clase porque él era relajado y el ambiente no estaba tan enfocado en las notas, no, sólo como, vamos a aprender, y creo que para aprender algo no puedes tener una presión, no puedes tener miedo, tienes que equivocarte, saber que ahh bueno no sé la formación pero ahí vamos. Entonces para mí, aprendo más en un ambiente relajado,	La elección que se haga de las herramientas metodológicas debería depender de las necesidades que los estudiantes tengan en el momento que se dá el proceso. No debería adoptarse una sola corriente o pensamiento con respecto al camino a seguir durante el proceso de enseñanza de una lengua extranjera. Cuando se hace referencia al docente ejemplar que enseñó la lengua extranjera a este docente puede entreverse claramente el tipo de ambiente del aula y el objetivo que se perseguía. Interacción maestro-estudiante y su relación con el aprendizaje
Doc 2	Más que, en la parte didáctica hago muchas actividades afuera del aula, también en la Universidad empecé a hacerlo. Hago por ejemplo asados, en el sentido cultural americano, no? las fechas importantes, como la fecha de independencia “4th July”, el cuatro de Julio, en navidad, pascuas, St. Patrick`s day, cosas que son pues relevantes culturalmente del país, no? Para que ellos tengo una experiencia más que simplemente un libro, y el verbo to be y el simple presente continuo y todo lo que realmente he visto desde que he llegado que no ha funcionado tan bien y que el nivel de inglés es muy bajo para muchas personas, no? y en la parte de metodología pues los libros que yo tengo de los contextos que yo traje de Estados Unidos,, pero másque nada realmente pienso, lo que más me ha ayudado para lograr transmitir el idioma como tal son las actividades didácticas, porque uno puede hacer mucho afuera del aula y aprender. Es chévere.	Hay un enfoque centrado en el contexto cultural americano, y en el trabajo fuera del tradicional salón de clases, además, se hace un comentario sobre lo que el mismo docente ha visto con respecto a la forma de enseñar el idioma, basados en libros de texto y verbos, los cuales, según él mismo menciona, no han sido de gran utilidad. Se hace un énfasis en la contextualización de la enseñanza. Hay un cambio de ambiente, posiblemente lejos de las tensiones que podría generar un aula. Cuando se hace referencia

	Era un niño, entonces era todo nuevo y ella era muy didáctica, pues nos enseñó saliendo al parque, jugando no? Osea, señalando como pues, como uno aprendió el español, no? O su primer idioma, mejor dicho.	al docente ejemplar que enseñó la lengua extranjera a este docente se ve como principal característica el cambio de ambientes de aprendizaje, a contextos reales. La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo
Doc 3	teóricos, se utiliza mucho la realidad. Osea lo que yo manejo es no utilizar libros que no sean muy antiguos, osea, la mayoría de los estudiantes tratan de conectarse con un libro que realmente no tiene nada que ver con la vida personal de ellos, entonces qué pasa, nunca lo ven como una realidad. Mientras que yo les manejo situaciones de la vida real, noticias actualizadas donde ellos también tienen la conexión entre español e inglés entonces pueden notar la diferencia. Al hacer esta actualización de temas, la persona está un poco más enfocada en lo que es hoy en día mas no en lo que pasó o en situaciones que ellos ni siquiera conocen. Muchos de los libros están enfocados en situaciones que ellos ni siquiera saben que existen. Hablan de una cultura que ellos ni siquiera conocen. Entonces es bueno que la conozcan, pero ya obviamente cuando ellos tengan el idioma y puedan leer acerca de eso, pero cuando están aprendiendo es muy difícil porque ellos no están viendo conexión, cuando la traducen la traducen muy literal, entonces no le ven una realidad. Mientras que si hay una realidad existente la traducción se vuelve un poquito más efectiva porque el estudiante aprende su entorno, más no aprende otro entorno que no existe. Es como ver la realidad y la ficción. De ahí fue cuando yo decidí montar mi propia empresa y abrí un instituto conversacional, el cual todavía pues tengo, es un instituto el cual las personas aprenden a hablar, a desarrollar la	El docente se enfoca en proporcionar primero un contexto que no sea ficticio, un contexto real, de esta forma propicia la enseñanza de la lengua extranjera, y el estudiante puede hacer una conexión de un contexto con unos contenidos, así construir conocimiento. Constructivismo Tal como el aprendizaje de la lengua materna, el enfoque de enseñanza en esta perspectiva parte de las competencias de escucha y habla, una de interpretación y una de producción. Luego se enseñan las estructuras. No hay nada escrito, no hay un libro guía. El proceso va dando las pautas para el paso siguiente, el ritmo y estilo de aprendizaje definen las actividades y herramientas. Inclusión de las TIC como herramienta y estrategia de aprendizaje. Se usan las

habilidad del habla primero antes de desarrollar la parte gramatical conversacional, se les enseña primero al estudiante a reconocer a hablar a socializar

mientras cuando yo hago la clase, me interesa que el entienda lo que yo estoy tratando de transmitir. Yo pienso que los libros no son muy buenos para la metodología de los idiomas de por sí, no manejamos el libro, el libro lo elaboramos diariamente. Y es que en la parte social no hay libro

Pero se ha trabajado también con la tecnología, para poder llegar a aquéllos estudiantes que les gusta chatear, entonces chateamos con ellos en inglés, les mandamos mensajes, ellos nos mandan audio, ellos mismos están ejerciendo el uso de esta tecnología para mejorar su idioma y también les estamos enseñando a socializar, a que también tengan un contacto persona a persona y aprendan a reconocer obviamente lo que ellos ya han perdido un poco que es la parte social, de un entorno social, porque ellos socializan por medio de los celulares mas no en un entorno real comunicativo, basado en eso la metodología es más conversacional que gramatical, pero se ejerce la parte de gramática por medio de la tecnología.

Entonces ellos deben hacer una actividad donde no les mencione nada la gramática, sino tiene que estar la gramática implícita dentro del ejercicio, si está implícita dentro del ejercicio yo la apruebo, si veo de que está muy gramatical yo la desapruebo, entonces ellos deben elaborar diariamente las clases que van a hacer para el siguiente día y eso hay que revisarlos todos los días. Osea es un trabajo muy muy extenso. Pero eso es el logro de nuestro objetivo, nosotros no, no repetimos clases. El profesor está en la obligación de hacer todas las clases diariamente el profesor ejerce y está muy muy al día entonces, con lo que es el idioma, incluso aprenden. Que por eso mismo lo hago,

herramientas de acuerdo a las tendencias y necesidades de los estudiantes y se busca fomentar las relaciones interpersonales.

En este apartado el docente se refiere a la prueba de ingreso que deben realizar sus docentes para formar parte de su equipo de trabajo. Con esta descripción del proceso de selección y entrenamiento queda claro que el docente no tiene la posibilidad de predecir, sino más bien de aprender del mismo proceso, y de alguna forma individualizar la enseñanza puesto que debe preparar día a día su clase para grupos diferentes cada vez.

El docente hace referencia al hecho de ponerse en el lugar del otro, de entender y asumir el rol que tiene de guía dentro de este proceso, y que no es dueño de todo el conocimiento sino que al igual que su estudiante, se encuentra en aprendizaje permanente.

Cuando se vivencia un aprendizaje con el cuerpo, se habla de aprendizaje kinestésico. El docente usa esto para crear un contexto lo más real posible de una situación para que sus estudiantes interioricen un uso real de expresiones, y una vez tengan este conocimiento puedan

la mayoría de ellos está muy escasos en ejercicios, entonces ellos ya al tener elaborar a clase, y la elaboran al día, ellos se están actualizando inmediatamente.

Para lograr el objetivo yo te tengo un objetivo de seis meses para que la persona hable el idioma. Si el profesor baja la guardia, en cuanto a sentirse un poco superior, el estudiante logra el objetivo muy rápido

Yo lo que hago es que lo vivencien, que lo figuren, que lo vivan, y que ya se encuentren en la situación real para que ellos entiendan cómo expresarlo, entonces ya es una situación de expresión, no de escritura. De por sí la mayoría de mis estudiante hablan a los tres meses de estar en la metodología y ya entramos al quinto mes, empezamos en la parte gramatical del idioma, por donde ellos empiezan a aprender gramática, ahí si ya ellos saben gramática. Al tener la vivencia ya ellos aprenden gramática.

Y que esto también es un trabajo conjunto con el estudiante, no? Porque el estudiante no tiene solamente que leer y practicar sólo lo que el profesor le dio sino también tiene que investigar. Yo diría que el trabajo del profesor es un treinta y cinco por ciento, el resto va dependiendo del estudiante, pero hay que fomentárselo

las estrategias es que si es un grupo social ellos deben hablar entre sí. Si no hay habla no hay aprendizaje, además que el aprendizaje es reversivo, si tú no te escuchas pronunciar o hablar, tú nunca lo logras, porque ese es el fundamento que debe existir, ellos deben saber que el aprendizaje se basa en ellos, ellos deben pronunciar para grabar, de por sí así aprendimos español, cuando éramos chiquitos debíamos escucharnos. La mamá nos podía hablar de muchas formas pero uno no lo mejoraba, lo que pasa es que uno lo comparaba, pero ¿qué perfecciona? El escucharnos. Entonces esa es pues la faceta que yo más les digo a ellos,

conectarlo con las respectivas estructuras gramaticales.

Promover la investigación, la búsqueda fuera del aula.

Además de mencionar la importancia que tiene para el aprendizaje el hecho de la producción oral, el docente menciona la importancia ya no de la interpretación auditiva, sino del ejercicio de de autoescucha en donde el estudiante tiene la oportunidad de escuchar sus propios sonidos, corregirlos y mejorarlos. Base del método audio-lingual

Se habla de estilos de aprendizaje.

Se ve un enfoque diferente de la forma como se comprenden los tiempos verbales. Esto posiblemente ha llevado al docente a interiorizar de manera diferente su enseñanza, y enmarcarla hacia el uso de mecanismos más prácticos.

Buscar la oportunidad de tener contextos reales en el país de habla inglesa

entonces cuando ellos están en la lectura con un audio yo les digo: “no lean, pronuncien en voz baja lo que está diciendo la persona, para que ustedes mismo escuchen”, y ahí van comparando la pronunciación. Esa es la regla número uno de la metodología. Ellos deben articular. Si la persona no articula tampoco hace que estos músculos cambien. En español somos muy lineales, no abrimos mucho la boca, en inglés tenemos que articular mucho, entonces si la persona no articula estos músculos obviamente no pronuncia igual. Tonces poco a poco al escuchar y al comparar el audio obviamente la persona va mejorando y va mejorando mucho más rápido. Creo que esa es la clave fundamental del aprendizaje de cualquier idioma, no solamente de inglés, sino de cualquier idioma.

Todas las personas aprenden diferente. Las personas son muy individuales en su aprendizaje.

la persona no sabe qué es presente perfecto en español, entonces ellos no saben qué es una consecuencia del presente, perdón, una consecuencia del pasado en el presente y que esa situación no ha terminado y que uno no lo enfoca así en conversación. Eso uno lo enfoca en teoría, pero el estudiante nunca lo va a entender, nunca lo va a captar. Lo mismo el verbo “to be” aquí lo traducen, la mayoría de las metodologías quieren verlo como “ser” o “estar” y realmente el verbo “to be” es una ubicación y es una forma de estar, o de vivir. Entonces es más que todo una ubicación. No se puede traducir una ubicación, ok? Y eso es lo que hacen la mayoría del tiempo..

Yo por ejemplo envío, les ayudo a mis estudiantes a que viajen, e, les enfoco mucho de que tengan experiencias, a, de que salgan a lugares donde puedan practicar el idioma.

Durante los años he notado que el profesorado o la parte académica les enseñan a los profesores, no todos los profesores llegan a hablar el idioma, osea, hablo de los profesores

Se comenta sobre una de las posibles falencias en el profesorado con licenciatura, y esta radica en que a pesar que tiene un conocimiento, éste no trasciende lo básico.

No hay obstáculos para el aprendizaje, de esta forma se fomenta el en cuerpo docente la idea de ver la posibles dificultades como oportunidades de aprendizaje para ambas partes.

Cuando se hace referencia al docente ejemplar que enseñó la lengua extranjera a este docente, se ve como principal característica el tipo de relación que había entre docente-estudiante y el rol que desempeñaba en profesor en el proceso. El docente se preocupaba por conocer uno a uno a sus estudiantes y así podía personalizar la enseñanza.

La motivación depende de la personalidad y la influencia del docente, Clark 1987

	que se gradúan en lenguas, profesores licenciados en lenguas modernas. Hay una diferencia en práctica y se les vuelve todo teoría, todo es teoría, Tonces esa es la parte que yo le recargo mucho a los profesores, de que si ven una situación de dificultad en el aprendizaje deben es llegar a lo profundo, dedicarle tiempo. Este profesor nos prestó mucha atención, eso era lo que más necesitábamos realmente, apoyo, y él nos apoyó muchísimo. cuando tengo nuevos estudiantes los analizo mucho. Él nos sentaba y analizaba mucho, él se sentaba, tenía una conversación con nosotros en español, e, nos decía qué queríamos, a dónde queríamos llegar con el idioma, y él nos enfocaba mucho, nos hacía trabajos individuales a cada uno para que aprendiéramos inglés y esa personalización nos ayudó muchísimo.	
Est 1	Digamos, una palabra que no entendíamos nos la trataba de comparar con otro objeto. Una comparación, para uno entenderla más, con imágenes, con video. Pues a mí me parece, me gustó mucho, pues lo visual, los videos que me mostraba, las imágenes, eso fue como lo que más me llamó la atención, que no era tanto como copiar copiar, sino que era más didáctica la clase, y así pues uno le entiende mejor. él hacía las clases chéveres, las hacía alegres, más no aburridoras, él con cualquier cosa nos hacía reír, entonces, obviamente cuando el profe es así de ambiente, uno está pendiente de lo que él está haciendo, entonces eso es muy muy chévere Cuando uno no entendía algo, a él no le interesaba pues obviamente repetir las veces que	No hay traducción sino ejemplificación. Hay uso de recursos visuales para hacer que los estudiantes comprendan. El factor humor está presente como estrategia para captar la atención de los estudiantes, hay un ambiente agradable para el aprendizaje. Preocupación en interés por el aprendizaje de sus estudiantes. Disposición para la enseñanza.

	fuera necesario	
Est 2	Bueno, con él, considero, que ha sido mejor el aprendizaje, porque siento que no es como tan técnico sino que vamos como a cosas más vivenciales, a casos, a ejemplos, que resultan como más fáciles de aprender y de captar. El profe Miguel hace unas cosas como más vivenciales, otros ejemplos aparte de los ejemplos que trae el libro y de los ejercicios que trae el libro. Bueno, a mí me encantan las clases de inglés donde me ponen a hablar, donde me ponen a pararme a actuar, a participar en inglés!	No es la clase tradicional de gramática, más bien se enseña desde situaciones que simulan la vida real para contextualizar los contenidos. La simulación de situaciones. Aprendizaje kinestésico.
Est 3	bueno, yo creo que el hecho de que él usara elementos dinámicos fue lo que más a mí me gustó, de que no era la típica clase, en la que uno va se sienta y abre el libro y presta atención al tablero, sino que era muy participativa, y él de verdad que nos ponía a hablar a nosotras y a conversar entre nosotras y creo que eso fue muy importante porque nos decía “pues tú vas allá y tú vas a hablar”, si? No hay de otra” entonces si creo que era un espacio en donde uno podía de verdad hablar inglés incluso si uno no supiera, así uno pronunciara mal. Como que él trataba de sacarnos de esa confort zone, del “qué, ay no, qué dirán de mí, lo estoy diciendo mal”, él nos incentivaba a que practicáramos, hacía la clase muy conversacional, entonces creo que sí, a él no le gustaba que habláramos español, pues como a la mayoría, pero a él no le gustaba que habláramos español, y el hecho que nos hiciera conversar y hablar, si estábamos pronunciando súper mal, creo que eso nos incentivó mucho y nos ayudó mucho a aprender. él estaba totalmente enfocado en lo que nosotras íbamos a necesitar y de acuerdo a eso él, los temas que él nos daba, los temas y los ejercicios y era como muy enfocado a eso. Realmente él nos ayudó de todas las maneras posibles que hubiera. No solamente en el aula de clases sino afuera del aula de clases, nos dio a	Propiciar espacios para la participación de cada estudiante y fomentar el uso de la lengua extranjera, no basándose en la corrección de errores sino en la comunicación. Lo importante es hablar. Contenidos y actividades enfocados a las necesidades de los estudiantes, partiendo de los objetivos que el grupo buscaba y al nivel de cada uno de sus estudiantes de forma individual, adaptando los ejercicios a cada uno. Actividades extraclase para reforzar el aprendizaje. Se propicia un ambiente de trabajo óptimo para el aprendizaje, basado en una actividad agradable para los estudiantes. La motivación y las actividades del aula, Fairbairn 1983

	muchas de las niñas extra-prácticas, lo que fue totalmente bueno para nosotras, o por lo menos yo las aproveché mucho, y él, se ocupó de conocernos a cada una, pienso, porque no era un grupo tan grande, era un grupo de aproximadamente, un grupo de seis personas, siete personas, y él se ocupó de conocernos a cada una y saber en qué nivel de inglés íbamos, porque no todas teníamos el mismo nivel de inglés entonces él se ocupó de eso y él de esa manera nos daba ejercicios que todas pudiéramos realizar y que no fuera así, digamos que yo estaba en un nivel más alto que otra niña, no como que yo volviera, como que no avanzara, sino que él de alguna manera hacía ese balance. yo diría que una clase en la que yo creo que mis compañeras y yo nos divertimos mucho y fue una clase en el que escuchamos canciones, él nos dio una guía, una canción de los Beatles, y era una canción en la que teníamos que llenar espacios y me acuerdo que después cantamos y creo que eso lo hizo divertido, y creo que fue una de las clases en la que yo personalmente me divertí.	
--	--	--

Tabla N. 6 Estrategias De Enseñanza Aprendizaje

“Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes” Pimienta (2012) (p.3). Entendiéndose con lo anterior por el término estrategias de enseñanza-aprendizaje, como ese conjunto de técnicas y procedimientos que permiten a estudiantes y docentes alcanzar un objetivo determinado sobre un área específica del conocimiento, se podrían perfilar cada uno de los docentes no licenciado entrevistados bajo diferentes corrientes teóricas, sin embargo, no es el objetivo de este trabajo de investigación. Aunque estos docentes no se esfuerzan por seguir metodologías o teorías preestablecidas, si se enfocan en buscar los recursos y herramientas necesarios para lograr sus objetivos. A rasgos generales pueden resaltarse aspectos como la tendencia por contextualizar el aprendizaje, haciendo que el proceso de adquisición de la lengua extranjera parta del conocimiento de la cultura de la lengua objeto, en este caso el inglés, recreando o simulando situaciones del país extranjero, ya sea dentro o fuera del aula; también

teniendo acercamientos con materiales auténticos, como lo son periódicos, noticias o artículos en línea, o fomentando el proceso de inmersión para fortalecer y enriquecer los conocimientos sobre la nueva cultura. Otra característica sobresaliente es la tendencia a hacer del aula de clase un espacio agradable, lejos de tensiones y propicio para la participación activa de los estudiantes, en donde el objetivo primordial más que pronunciar perfectamente o elaborar estructuras gramaticales perfectas, es sencillamente comunicar, expresar. Un tercer aspecto que se menciona es el hecho de individualizar la enseñanza, basándose en las necesidades, fortalezas, niveles y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, y esto lo hacen mediante un acercamiento al estudiantado, ya sea escuchando sus comentarios con respecto a las actividades y contenidos que prefieren, incluso, les permiten a los estudiantes un espacio para hacer su propia valoración del aprendizaje, en donde la mismo tiempo se evalúa al docente y él tiene la oportunidad de reflexionar sobre sus propias prácticas. Por otro lado se vé un claro interés por conocer las personas con los que están trabajando, para generar confianza y un ambiente de trabajo óptimo que haga posible los objetivos de aprendizaje que se han trazado, los cuales se definen claramente y en principio como la producción y comprensión oral, competencias que si no son bien promovidas dentro del ambiente de trabajo podrían generar frustración y un posible bloqueo para llegar a utilizar el nuevo idioma, por esto puede percibirse que el logro de metas lingüísticas es posible en este tipo de experiencias debido a la confianza generada por los docentes, el ambiente que crean dentro y fuera de sus aulas, así como la tranquilidad de no ser juzgados ni corregidos constantemente, sino más bien guiados, dentro de un proceso rico en intercambio de conocimiento en donde no es el docente quien tiene el control absoluto.

La actitud del profesor de inglés ejerce una fuerte influencia sobre la forma como los estudiantes se sienten dentro del salón de clases, y ésta les lleva a ser más o menos participativos, la participación permanente, alejada de juzgamientos genera interés por el aprendizaje y de esta forma podría mantenerse una interacción activa y constante dentro del aula.

Otros aspectos, no menos importantes, y que están inmersos mas no mencionados seguramente en los anteriores apartados son el buen humor y una mentalidad abierta a situaciones particulares, en donde las dificultades de aprendizaje no existen, sino más bien las oportunidades de innovar ante cada reto que se presente. También la influencia que ejercieron sobre su propia

forma de enseñar, aquéllos docentes que en sus años de juventud o infancia, participaron en la enseñanza de la lengua extranjera de nuestros docentes entrevistados, quienes muestran estilos individuales de enseñar, la huella que dejaron esos primeros docentes, huellas que están básicamente definidas más por actitudes hacia los estudiantes que por técnicas, en donde características como la paciencia, la preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes, y el interés por conocer sus personalidades, marcaron de forma directa las prácticas de estos docentes de inglés no licenciados.

Basados en estas experiencias, y partiendo de la frase de uno de los docentes “el libro se hace diariamente” podrían definirse un tipo de prácticas en donde no hay nada escrito, con respecto a prefabricar clases para perfiles quizás “deseados u homogeneizados de estudiantes” sino que la experiencia de cada día va permitiendo adaptar el proceso a esos perfiles tan heterogéneos y a casos completamente diferentes de aprendizaje.

Análisis de la categoría Relación docente-estudiante

La categoría relación docente-estudiante es una categoría emergente que surge a partir de las respuestas dadas por docentes y estudiantes durante los diferentes momentos de la entrevista, y aunque no correspondía a una pregunta directa, tuvo bastante incidencia en las respuestas dadas, a preguntas relacionadas con las definiciones de los diferentes conceptos, a las motivaciones y cuando se mencionaban las estrategias o metodologías implementadas por estos docentes.

Código del entrevistado	Citas asociadas	Análisis e interpretación
Doc 1	Yo hago todo, todo para ayudar al estudiante. Yo hablo después de la clase como cinco minutos, y corrijo aquí, allá “ah pero tiene que trabajar en eso, mira he notado que tienes dificultades con preposiciones, mira yo tengo información aquí...”, más personalizado, de alguna forma	El docente muestra un claro interés en que sus estudiantes aprendan. Y aconseja con respecto a aspectos por mejorar más que hacer críticas o correcciones, y ofrece alternativas.
	No he enseñado en clase privadas, quizás una vez solamente, para ayudar a algunos	Le agrada compartir momentos con sus estudiantes

	estudiantes buenos, ellos tenían la motivación y quizás salimos y tomar una cerveza algo así, pero unos estudiantes así me gustan pero los demás no. Aprendo más en un ambiente relajado, por ejemplo mi tutor en Cartagena, muy relajado, estamos hablando y aprendo mucho. O estamos ahí tomando café algo y hablando y en un ambiente así y, no es: “ah, tengo que hacerlo, ah no pero voy a perder, oh, voy a sacar un dos de cinco”, como, no sé, entonces para mí, es más saber qué tipo de ambiente prefiero estudiar y para mí es más relajado	fuera del aula. Pero sólo con el tipo de estudiantes que se ven interesados en aprender. Hablando de cómo fue su experiencia de aprendizaje de español, el docente comenta acerca de cómo su profesor compartía con él fuera del aula, pero en un ambiente muy informal y cómo esto creaba a su parecer un ambiente ideal para el aprendizaje. Motivación en el aula de lengua extranjera.
Doc 2	Mucha paciencia. Yo creo que de lo que yo pues adquirí de ella fue pues, paciencia les puedo enseñar cultura, me puedo divertir con ellos	Refleja en sus clases qué lo que más resaltaba de las clases con su profesora. Mientras se enseña y se aprende en docente propicia un ambiente agradable, en donde se puede compartir y divertir.
Doc 3	Cuando el profesor tiene demasiada indisciplina es porque está haciendo como un sargento, entonces lo ven más como una persona regañona que como un amigo y entonces él realmente tiene que ser un amigo del estudiante para lograr el objetivo. Yo debo ser amigo de ellos. Ellos me están pagando por mi amistad y mi amistad se refleja en el trabajo que yo haga junto con ellos, porque me confían dinero, me confían qué les voy a enseñar, qué voy a transmitirles; eso es algo que no tiene precio, la confianza es super importante y en eso es lo que falla la mayoría del profesorado. La idea de ser amigo. El amigo es aquel que te ayuda, el amigo es aquel que te apoya, el que te demuestra que es lo que estás haciendo, y esa actitud de amistad en el profesorado ayuda en un cien por ciento a que el estudiante aprenda.	El acercamiento al estudiante puede permitir que la perspectiva del proceso cambie, y se más un proceso de compartir conocimiento que impartirlo. Hay un sentido de compromiso con lo que se hace, que más allá de valorarse por la cantidad de elementos se valora por la calidad de ellos. Y se resume en la satisfacción de lo aprendido y compartido. El rol del docente como amigo, lo compromete a ser apoyo permanente y un guía constante. Comprensión en otro factor que se manifiesta. Debo conocer fortalezas y

Realmente el profesor es un amigo, es una persona que te enseñe, que te guíe y que te entienda principalmente, porque yo pienso que no hay problemas de aprendizaje, entonces esa es la parte que yo le recargo mucho a los profesores, que si ven una situación de dificultad en el aprendizaje deben llegar a lo profundo, dedicarle tiempo.

Si el profesor no lo fomenta, el estudiante no lo va a hacer, por eso hay que tener la amistad con el estudiante, para que el estudiante se vea en la necesidad de buscar.

El ser humano es un ser que puede cambiar diferentes facetas en su vida, es amoldarse a la faceta, uno obviamente es profesional en lo que ya ha vivido, pero uno tiene que bajar la guardia. Tengo un jardín al que le estamos enseñando inglés y me apoya uno de mis estudiantes, el cual está hasta ahora aprendiendo, y ¡nos toca jugar con el niño!, sentarnos a jugar y tirarnos al piso, y volver a ser niños otra vez para que ellos tengan esa amistad con uno.

Ahora, los adolescentes, es totalmente igual, si tú no aprendes a conocer el adolescente, eso le pasa mucho a los papás también, tú no recibes la confianza que ellos requieren, porque en este momento los adolescentes están cruzando por muchas facetas, faceta de la sexualidad, faceta de la drogadicción, la faceta de la amistad, sobre todo la amistad que para ellos es muy fuerte en esta etapa. Entonces si tú no te conectas dejando a un lado todos esos prejuicios, el estudiante no llega a ser tu amigo. Pero si uno deja a un lado los prejuicios a uno lo aceptan en cualquier lugar, y eso es lo hay que hacer.

A mí me toca ser muy amigo de mis estudiantes, entonces, yo sí soy psicorígido, yo les demuestro a ellos que soy psicorígido en que me tienen que cumplir, pero en realidad soy su amigo, entonces yo me

debilidades y adaptar mi metodología a ello.

La amistad puede crear un vínculo de compromiso por parte del estudiante.

Es importante adaptarse al estudiante y no hacer que ellos se adapten al docente. Esto puede crear un ambiente más familiar y cómodo para el desarrollo de aprendizaje de una lengua extranjera.

Saber reconocer cada una de las etapas del ser humano, sus contextos personales y sociales podría ser una herramienta para acercarse al otro, entenderlo y así propiciar una relación de confianza, en donde el docente no hace una intervención, sino un acompañamiento del proceso.

El acercamiento a los estudiantes no implica desmejorar el nivel de calidad y exigencia del proceso.

El docente nuevamente se adapta a una etapa de la vida de sus estudiantes y continúa su proceso basado en sus características

Conocer al estudiante

	conecto mucho con los adolescentes Ya más adelante, después de los treinta y cinco años en adelante las personas son un poquito más metódicas, ya no hay necesidad de la amistad, eso se genera solo. Desde que tú seas muy real y la persona y perciba que hay un algo leal, la persona se vuelve tu amiga. Me gusta mucho enfocarme en la persona Es muy importante tener e el tener la conexión con el estudiante, si tú no conoces a tu estudiante no estás haciendo absolutamente nada Me llena mucho, me encanta estar con mis estudiantes, me encanta hablar con ellos, me encanta conocerlos, me encanta que me conozcan como tal, porque ellos me generan una confianza muy amplia, e si es muy importante digamos ser muy real e muy verídico en cuanto a uno mismo y de pronto no llegar con una actitud muy profesor. Cuando tengo nuevos estudiantes los analizo mucho Este profesor nos prestó mucha atención, eso era lo que más necesitábamos realmente, apoyo, y él nos apoyó muchísimo. Él nos sentaba y analizaba mucho, él se sentaba, tenía una conversación con nosotros en español, nos decía qué queríamos, a dónde queríamos llegar con el idioma, y él nos enfocaba mucho, nos hacía trabajos individuales para que aprendiéramos inglés y esa personalización nos ayudó muchísimo.	permite tener un manejo más óptimo del proceso. Esta actitud podría fomentar el los estudiantes más confianza a la hora de participar, preguntar o exponer sus dudas, incluso objeciones ante cualquier aspecto, además podría fomentar el respeto, más que el temor. Conocer bien a estos estudiantes nuevos permite hacer un seguimiento más puntual de sus procesos y reconocer sus avances, incluso los del mismo docente. El profesor de este docente tenía dos marcadas características: el interés en sus estudiantes y la diferenciación que hacía para las actividades entre cada un de ellos.
Est 1	Bueno yo creo que eso también me ayudó muchísimo para ayudarme a tener una buena clase de inglés con él, porque él era muy amable, él hacía las clases chéveres, las hacía alegres, más no aburridoras, él con cualquier cosa nos hacía reír, entonces, obviamente cuando el profe es así de ambiente, uno está pendiente de lo que él está haciendo, entonces eso es muy muy chévere, un profesor muy	Un marcado respeto por el estudiante y una actitud siempre alegre son aspectos bien vistos en un aula de clase, que promueven el interés en los estudiantes.

	buena gente.	
Est 2	Pues me dio mucha alegría este semestre volvérmelo a encontrar porque el semestre pasado creo que aprendí mucho	La respuesta ante el reencuentro con el docente deja en claro su satisfacción por el proceso.
Est 3	La verdad es que él fue un gran apoyo para mi, la verdad cuando cambiamos a Richard se sintió mucho la diferencia, muchísimo, yo creo que el hecho que Richard tuviera una personalidad más amigable y más abierta hacia conocernos a nosotros y de querer ayudarnos a cumplir la meta, yo creo que eso hizo totalmente la diferencia Pero yo creo que Richard hizo la diferencia en eso, en que él sabía lo que necesitábamos, cuál era nuestra meta final se preocupó por conocernos a cada una de nuestras personalidades y creo que eso lo ayudó mucho a tener diferentes estrategias, incluso con nuestras diferentes personalidades, porque éramos siete niñas pero totalmente diferentes y él se preocupó como saber cómo poder ayudarnos a cada una entonces... Él nos incentivaba a que practicáramos	Es estudiante se siente respaldado. La actitud del docente ante las necesidades de sus estudiantes y su personalidad amigables marcaron esta experiencia. Individualizó las estrategias de enseñanza desde el conocimiento de la personalidad de cada una de sus estudiantes. Promovía la participación.

Tabla N.7 Relacion Docente Estudiante.

La relación docente-estudiante aparece como un elemento bastante puntual en las prácticas de los docentes no licenciados. Aunque cada docente tiene un enfoque particular de manifestar este acercamiento a sus estudiantes, lo más relevante es que sí asumen una postura bastante próxima a las necesidades de sus estudiantes, y partiendo de eso basan sus prácticas en actitudes agradables dentro del aula, como amabilidad, respeto, interés, buen humor y comprensión. Estas actitudes podrían llevar a propiciar el aprendizaje en los estudiantes, quienes ante la confrontación con una nueva lengua y cultura podrían manifestar frustración si los procesos son dados de forma diferente, como en un ambiente rígido, y enfocado a la obtención de resultados cuantitativos.

La forma en que el docente se relaciona con sus estudiantes establece las bases de un rol en que este docente puede realmente convertirse en un facilitador del aprendizaje, no solamente partiendo del hecho de ser agradables al punto de vista del estudiante, sino de mostrar total empatía hacia éste como persona y como agente activo del proceso enseñanza-aprendizaje, en donde la relevancia de los contenidos, la calidad de las estrategias y el trato que este docente de, no sólo dentro, sino además fuera del aula a las personas que lo rodean, sean los elementos que definan el éxito de sus prácticas.

El tipo y la calidad de relación que se construya intervienen también en el tipo de motivación que se aloja en ambas partes del proceso. Los estudiantes siempre se sienten motivados cuando hay un docente que se interesa en ellos, que se preocupa por sus necesidades de forma individual y que proporciona las herramientas para llegar con éxito a sus objetivos.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Luego de estudiar la información obtenida sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés no licenciados, se pudo determinar que dichas prácticas se caracterizan por cuatro categorías fundamentales: La primera de ellas hace referencia a las definiciones personales que los docentes tienen sobre aspectos como el aula de clases y sus propios estudiantes, y a las definiciones que los estudiantes tienen sobre lo que significa una buena clase de inglés. Estas definiciones además de estar sujetas a las motivaciones que tienen estos docentes para ejercer como tal, mostraron tener una amplia incidencia en la interacción que se desarrolla en sus aulas de clase, afectando directamente el tipo de relación docente-estudiante y la elección de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, y según como lo menciona Salazar (2015):

Consideramos que los docentes poseen conocimiento experiencial, así como significados adquiridos fundamentalmente durante su formación, su experiencia como aprendices y como docentes. Lo que conforma las representaciones sociales de su vida personal,

ideales, creencias, etc. Podemos decir que la interacción entre los significados y usos prácticos que aplican los docentes, así como las condiciones de la práctica en la que ejercen y las ideas que lo fundamentan, configuran los ejes de la práctica pedagógica. (p.29)

Es así como se encuentra una evidente relación entre las definiciones personales que los docentes no licenciados tienen sobre los aspectos mencionados en esta categoría, y su hacer dentro del aula; la forma como ellos interpretan y construyen estos conceptos se encuentra arraigada en su ser personal, pero se ha construido permanentemente desde sus experiencias previas, ha continuado fortaleciéndose en su experiencias actuales y continúa abierta al cambio para el logro de metas a corto, mediano y largo plazo, permeando en consecuencia, su ser profesional, el cual termina reflejando en su día a día de labor docente esa amalgama de aprendizajes que se fusionan en metodologías propias.

La segunda categoría relacionada a las motivaciones que los docentes no licenciados tienen para ejercer dentro del área de la enseñanza de una lengua extranjera, muestra cómo estas motivaciones ejercen una fuerte influencia en su forma de enseñar, de hecho Barrios (1997), señaló que “de entre todas las variables afectivas, la motivación se destaca como la de mayor trascendencia para nuestra profesión; ahora bien, ésta no debe ser considerada como un constructo monolítico sino constituido por varios componentes estrechamente interrelacionados” (p.18), ya que en el caso de los docentes participantes de este trabajo de investigación en particular, una de sus principales motivaciones estaba centrada en la satisfacción de sus estudiantes por el proceso y en los resultados de aprendizaje, encontrándose así un vínculo a lo mencionado por Marques (2008), en donde se hace alusión por un lado, al nexo entre el liderazgo educativo, el clima de la escuela, el compromiso de los profesores y los resultados de aprendizaje; y por otro lado el nexo entre el clima escolar, y la satisfacción personal y profesional de los docentes. Desde lo cual se puede predecir fácilmente que el éxito o fracaso de un proceso educativo depende en gran manera de la carga motivacional que tengan los profesionales para ejercer dentro de su ambiente de trabajo, puesto que, esta misma forma de darle significado e importancia al grado de satisfacción de sus estudiantes y el logro de objetivos, podría inferirse como una forma indirecta de autoevaluación de su propio quehacer docente, lo cual daría cabida en cierta forma a un proceso de reflexión permanente sobre los materiales usados, estrategias, incluso actitudes dentro y fuera del aula.

La tercera categoría muestra los aspectos más sobresalientes que definen las estrategias de enseñanza-aprendizaje de los docentes de inglés no licenciados, en donde más que técnicas en sí mismas, se refieren a aspectos mucho más generales como la importancia que se otorga a la enseñanza de la cultura de la lengua objeto, la contextualización del proceso, el ambiente de trabajo, la individualización de la enseñanza y nuevamente el tipo de relación que se fomenta entre docente y estudiante. Los elementos mencionados, bien podrían encontrarse en las condiciones y ejes que Romero (2009) menciona, como los necesarios para que haya aprendizaje significativo, los cuales son: la conexión que debe haber entre los contenidos a ser aprendidos y los conocimientos previos, la lógica que deben tener los nuevos contenidos a los ojos de los aprendices y la actitud favorable para el aprendizaje, la cual según la autora, está en gran medida en manos del profesor; y los dos ejes fundamentales: La actividad constructiva y la interacción con los demás.

Por otro lado Rioseco & Romero (1997), refiriéndose al aprendizaje significativo, mencionan cómo los contextos cercanos a experiencias de la vida diaria, son los que despiertan en el estudiantado el interés por aprender. Esto, aplicado al aprendizaje de una lengua extranjera, involucra la labor del docente como mediador entre dos culturas, entre dos formas de expresarse, dos formas, posiblemente diferentes, de vivir; así los estudiantes teniendo unas construcciones propias de sus culturas y de sus lenguajes pueden empezar a establecer conexiones entre situaciones ya experimentadas por ellos y nuevas formas de percibir el mundo, es decir, empezar a conocer otra cultura. De igual forma, crear espacios para propiciar el aprendizaje de la nueva cultura, antes que las estructuras propias de la lengua, podría allanar el camino de los estudiantes, para introducirlos más adelante en aspectos más detallados como son las formas y estructura de la lengua, disminuyendo de esta forma el nivel de ansiedad hacia los nuevos esquemas, haciéndolos más significativos, ya que no se enfrentarían al aprendizaje de estructuras arbitrarias que han salido de la nada, sino que por el contrario, están sustentadas a todo un marco cultural.

Unida a esta idea de la enseñanza de cultura y contextualización del aprendizaje, los docentes no licenciados se caracterizan por explorar de manera constante en los diferentes recursos disponibles, facilitando de esta forma al mismo tiempo el fortalecimiento o descubrimiento de

diversos estilos de aprendizaje dentro del aula, cumpliendo así lo mencionado por Ledezma (2007):

Mientras más variados sean los recursos utilizados en clase, existen más posibilidades de que la actividad enseñanza - aprendizaje sea más fructífera tanto para el profesor como para el alumno. No obstante, es importante que el docente no se ate a la estructura de una herramienta única. (p. 18)

Lo cual, se logra mediante un esfuerzo por parte del docente de individualizar el aprendizaje, y en el caso particular de los docentes de este estudio, es parte fundamental de su proceso, ya que se acercan a sus estudiantes y procuran conocer sus necesidades.

La cuarta categoría, la cual es emergente y surge además como factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes no licenciados participantes de este trabajo de investigación, se refiere a la relación docente-estudiante. En esta categoría aunque no se profundiza en las experiencias de aprendizaje de los docentes, se logra encontrar que las experiencias de aprendizaje de la lengua extranjera para estos docentes, tienen cierta proporción de impacto en la forma en que ellos asumen sus propias prácticas, especialmente replicando en sus propias aulas, actitudes positivas hacia la forma de enseñar, como lo son paciencia, interés por el aprendizaje de sus estudiantes, buen humor y amistad, las cuales fueron características experimentadas con los docentes que más impactaron sus propios procesos de aprendizaje de la lengua extranjera. Encontrándose en esto lo que Zambrano (2007) citado en Salazar (2015) afirma acerca de la forma en que las experiencias previas de aprendizaje influyen en las futuras experiencias de enseñanza, transmitiendo de esta manera el docente, no solamente una disciplina, sino también aspectos de su propia forma de aprender.

CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo de grado era identificar las características de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés no licenciados y definir cuáles de ellas podrían hacer un aporte a la transformación del currículo de lenguas extranjeras en institutos e instituciones de educación superior.

Así pues, el aporte principal de este trabajo consistió en identificar aquéllas características que permearon el trabajo del aula de la lengua extranjera, haciendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje tuviera resultados más satisfactorios por parte de estudiantes y de docentes.

Las conclusiones que se derivan de este trabajo de investigación enlazan entre sí las categorías tratadas, así como cada uno de los componentes del marco teórico y los respectivos objetivos específicos, logrando de esta forma dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Qué caracteriza las prácticas pedagógicas de profesionales en áreas de salud y sociología no licenciados, vinculados a la enseñanza de inglés? y son las que se exponen a continuación:

Mediante el desarrollo del primer objetivo específico, pudo obtenerse una descripción general de las características de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés no licenciado, las cuales pueden resumirse bajo los siguientes enunciados:

- Son abiertos y flexibles a la hora de desarrollar sus clases.
- Sienten satisfacción por los resultados del aprendizaje, dados estos, por el progreso o los avances que muestra cada estudiante, más que por una calificación.
- Se motivan cuando ven motivación e interés por parte de los estudiantes.
- Su objetivo principal se enfoca en lograr la participación activa por parte de los estudiantes; más que alcanzar la perfección gramatical o fonética, es lograr que sus estudiantes intenten comunicarse en el idioma extranjero.
- Escuchan a sus estudiantes y toman en cuenta sus necesidades.
- Generan confianza en sus estudiantes y son más cercanos a ellos.
- Sus estrategias se basan principalmente en la comprensión y producción oral.
- No están enfocados en la corrección-calificación.
- Su actitud es siempre amigable, comprensiva, respetuosa.
- Son pacientes, pero preocupados por el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.
- No están sujetos a contenidos ni estructuras preestablecidas.
- Sus clases giran en torno a aspectos culturales de la lengua extranjera.

Mediante el desarrollo del segundo objetivo específico, se logró categorizar las características de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés no licenciados, de esta forma, a través del proceso de análisis de la información obtenida desde cada una de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes y estudiantes, se logró trabajar sobre cuatro categorías, de las cuales tres fueron categorías a priori y una de ellas emergente. Cada categoría y las relaciones que se establecían entre cada una de ellas permitieron darle forma al conjunto de características que definían las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés no licenciados participantes de dicha investigación.

Dentro de la categoría “definición personal de conceptos aula, estudiante y buena clase de inglés” se logró agrupar aquellas características relacionadas a la construcción personal que cada docente tenía con respecto a dos de los conceptos, aula y estudiante, y en donde se pudo evidenciar la incidencia de experiencias previas, tanto de enseñanza como de aprendizaje, en la definición de conceptos relacionados a sus prácticas pedagógicas y cómo estas a su vez permeaban de manera positiva su propia experiencia docente dentro del aula.

Por otro lado la categoría “motivaciones para la enseñanza”, agrupa el conjunto de situaciones que desencadenaron la decisión o la oportunidad de desempeñarse como docentes de la lengua extranjera, así como los aspectos que hacen que estos docentes se mantengan interesados en continuar ejerciendo como tal, la labor pedagógica. Desde lo que se pudo entrever que su principal motivación radica en el interés que muestren sus estudiantes por aprender y en los resultados del proceso, medidos de alguna forma por los avances y progresos comunicativos, más que en una valoración cuantitativa de los resultados.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje de cada uno de los docentes no licenciados se agruparon bajo una misma categoría, que enlazaba las diferentes técnicas y estilos de enseñanza dentro de una tendencia similar que puede resumirse en seis aspectos fundamentales: Una actitud siempre amigable dentro y fuera del aula, contenidos basados en aspectos culturales de la lengua objeto, adaptar cada situación de aprendizaje a las necesidades particulares de cada grupo de estudiantes, generar confianza en cada uno de sus estudiantes desde la forma en que se evalúa el

proceso, flexibilizar las prácticas y los contenidos y enfocarlas en la producción y comprensión oral.

La categoría “relación docente-estudiante”, la cual surge como categoría emergente, está presente durante la mayor parte de las entrevistas realizadas tanto a docentes como estudiantes, así como en cada una de las categorías a priori, quedando claro de esta forma la incidencia e influencia que ejerce en la mayor parte del proceso relacionado a las prácticas pedagógicas. Por otro lado puede resaltarse que la experiencias previas positivas de los docentes no licenciados repercuten de forma positiva y significativa en sus propias prácticas, haciendo que principalmente el tipo de actitudes positivas, más que las propias técnicas implementadas, sean las que se proyecten dentro de sus propias aulas.

Mediante el tercer objetivo específico se pudo hacer una reflexión sobre las características de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés no licenciados, destacando aquéllas que configuraban aprendizajes significativos, llegando a las siguientes conclusiones:

- La definición positiva de conceptos relacionados a las prácticas pedagógicas proviene de experiencias previas significativas y desemboca en experiencias similares, en las que se promueve la participación activa de cada uno de los estudiantes, principalmente en la comprensión y producción oral de la lengua extranjera.
- La definición personal que cada docente tiene sobre estos mismos conceptos ejerce una fuerte influencia sobre el tipo de relación entre docentes y estudiantes, de esta forma, las definiciones centradas en las necesidades de los estudiantes hacen que la relación entre unos y otros sea más cercana, generando mayor confianza por parte de sus estudiantes a la hora de usar la lengua extranjera dentro y fuera del aula.

- La participación activa de los estudiantes en el proceso se evalúa por el progreso que cada uno tiene, más que una única calificación final, partiendo del error como parte del proceso, más que un fallo del mismo.
- La confianza generada dentro del aula compromete a ambas partes del proceso, haciendo que los estudiantes se hagan autónomos y responsables de su propio proceso y que los docentes se esmeren cada vez más por actualizarse y renovarse, tanto en contenidos como en materiales.
- El acercamiento que han tenido cada uno de los docentes con la cultura de la lengua objeto cambia la visión sobre la que se desarrollan las prácticas, haciendo que cada uno de los encuentros se convierta más en un compartir de experiencias que en una clase magistral, ya que hay un sentimiento y una motivación diferente, que más que dictar una cátedra, involucra el hecho de compartir una cultura de la que han formado parte, haciendo que el enfoque de sus prácticas sea menos técnico y mucho más práctico.
- Las experiencias previas que han marcado a estos docentes, están ligadas principalmente a las actitudes positivas de sus propios docentes hacia ellos, las cuales han definido como paciencia, tranquilidad dentro del aula, manejo de la materia e interés por sus necesidades, actitudes que ellos mismos en sus prácticas replican. De esta forma podría decirse que la personalidad y actitudes que asume el docente dentro del aula puede impactar de forma positiva en la forma de enseñar de futuros docentes, ya que ellos replican esos comportamientos y estrategias que marcaron positivamente su proceso de aprendizaje.

Luego de reflexionar sobre las características de las prácticas pedagógicas que configuraban aprendizajes significativos de los docentes de inglés no licenciados, se pudo llegar a las siguientes conclusiones finales, las cuales se presentan como el principal aporte de este trabajo de investigación: a pesar de que la tendencia de estos docentes es hacia un tipo de enfoque comunicativo, es la forma en que ellos desarrollan estas prácticas comunicativas lo que hace la

diferencia, ya que si bien, ha sido muy bien aceptado en la comunidad educativa este tipo de enfoque, al igual que todas las demás alternativas no es una panacea que cubre las expectativas en su totalidad. Para esto Ramajo (2008), hace el siguiente comentario:

El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad. Con la aparición de los enfoques comunicativos, donde se da mayor importancia a los aspectos personales como los sentimientos, crece la posibilidad de que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad a no ser que se busque un ambiente emocionalmente seguro. (p.8)

Y es precisamente un ambiente seguro, el que se logra con ese tipo de acercamientos que tienen los docentes no licenciados, mostrando y otorgando confianza hacia su grupo de estudiantes, para lo cual Covarrubias & Piña (2004) afirman:

No obstante, considerar la relación maestro-alumno como uno de los factores del contexto educativo que más repercute en la calidad del aprendizaje, y acercarnos a su análisis con una metodología cualitativa, nos permitió revelar las formas de pensar de estudiantes universitarios; con base en los hallazgos hechos, podemos afirmar que, preguntar a la persona que aprende qué siente, averiguar cuáles son sus experiencias emocionales, qué espera de sus profesores en cuanto a sus conocimientos, prácticas didácticas, y en general sobre su actuación en la enseñanza, nos parece imprescindible, pues es a ellos a quienes se dirigen los esfuerzos de la educación y por los que se debe ajustar las condiciones que favorezcan su aprendizaje, su formación y su proyección profesional.(p. 80)

Aunque, como se mencionó en uno de los apartados de este estudio, el fin no era clasificar o comparar las prácticas que los docentes no licenciados tienen sobre su experiencia como profesores de inglés, sin embargo, es claro que por los elementos que ellos comparten, existe una tendencia hacia una corriente socio constructivista, permeada además por la característica general de crear ambientes de aprendizaje agradables para el estudiante en donde no sólo es éste último quien deba disfrutar del proceso sino además el mismo docente, así puede compartirse lo que Wade (2009) afirma:

Es a partir de la pedagogía constructivista en combinación con el enfoque comunicativo que el alumno alcanza a aprender otro idioma. A través de las experiencias auténticas de las que se les provee en el aula comunicativa y partiendo de experiencias previas de conocimiento de su realidad y su lengua materna, los estudiantes se embarcan en un proceso de construcción del idioma que los dotará de nuevas herramientas para encarar nuevos retos en su existencia. Es un proceso cíclico de nunca acabar, ya que con cada nueva experiencia se alcanzan mayores niveles de complejidad que exigen la

modificación y acomodación del conocimiento. El ser humano es un ser inacabado, siempre está en constante construcción a través de su aprendizaje. (p.9)

Entonces, podríamos decir que un pedagogía constructivista, combinada con el enfoque comunicativo y una actitud siempre dispuesta al interés por el aprendizaje de sus estudiantes son características que permean las prácticas de los docentes no licenciados, aunque es importante aclarar que no es lo más relevante optar por cierta postura pedagógica, hablando en términos teóricos, sí es fundamental, como los mismo docentes lo mencionan indagar constantemente sobre el tipo de recursos, partiendo de las necesidades individuales, en la medida de lo posible, de los estudiantes, conocer y reconocer sus debilidades y fortalezas para usarlas como oportunidades siempre para su provecho, ser flexibles, más no despreocupados, y tener claro que lo más importante es que tanto estudiantes como docentes aprenden mientras disfrutan de un intercambio de conocimiento, cuyo fin último es el aprendizaje.

Desde una óptica similar y con el objeto de fortalecer las prácticas guiadas desde el currículo de la licenciatura de lenguas extranjeras, este estudio se ha permitido poner en tensión estas mismas categorías, desde un punto de vista crítico hacia el enfoque que se desarrolla en las aulas de los licenciados. Un punto en común y sobresaliente en los tres docentes entrevistados se relaciona al vínculo existente entre cada uno de ellos y el país de habla inglesa, aspecto que se convierte en fortaleza en el aula de clases, ya que brinda seguridad en el manejo de un inglés más fluido y real, así como el conocimiento de la cultura. Por otro lado, la mayoría de licenciados han experimentado el aprendizaje en las aulas y en ambientes simulados, teniendo como fortaleza el conocimiento de la teoría. Esto podría influir de cierta manera en la relación que se establece entre docentes y estudiantes, ya que si el docente tiene no sólo el conocimiento sino la seguridad y experiencia del uso real de un alengua, podría dar cabida a un tipo de prácticas más enfocadas a las necesidades del grupo particular de estudiantes y hacia situaciones reales del lenguaje, que adaptar sus prácticas y su grupo de estudiantes a ciertas teorías aprendidas, permitiendo así recrear dentro del aula un ambiente óptimo, tranquilo y motivador, ya que el docente consideraría al estudiante como el eje del proceso y por ende pondría su relación con él (ella) en un lugar relevante. Desde este planteamiento el desarrollo de sus clases se ve también bien diferenciado, primeramente los licenciado planifican sus clases y determinan sus objetivos partiendo de un currículo institucional, en contraste los no licenciados tienden a desviarse un poco de las pautas,

ya que trabajan al ritmo de sus estudiantes, de acuerdo a sus intereses y necesidades. Y aunque los docentes licenciados se esfuerzan en implementar y desarrollar enfoques constructivistas, los hacen en muchas ocasiones forzando el proceso desde la teoría, lo cual termina siendo un enfoque alejado del verdadero constructivismo.

Por otro lado, y aunque no se profundizó en las prácticas evaluativas de los docentes no licenciados, existe una clara distinción entre los objetivos evaluativos de ambos grupos de docentes. En las cátedras de licenciaturas abunda la evaluación como una práctica mecánica y frívola, a lo que González (2010) hacen referencia:

A pesar del surgimiento de nuevas prácticas evaluativas centradas en las competencias, en el contexto de una educación masificada seguimos privilegiando una evaluación cuya función inmediata, en la mayoría de los casos, es la de clasificar, seleccionar o sancionar. Esta pugna de poder entre profesores y estudiantes nos lleva a desconocer el verdadero sentido de la evaluación. Es el profesor quien tiene el dominio de una situación que para el estudiante resulta injusta al no poseer las mismas herramientas del profesor para defenderse. La evaluación debe ser una actividad más del proceso de aprendizaje y, en este sentido, el estudiante también es responsable de su evaluación. (p. 134)

Mientras que las narrativas de los docentes entrevistados proporcionaron un tipo de evaluación basada en los avances, ensayo-error, retroalimentación y evaluación del propio docente.

El desafío consta entonces no de crear un perfil curricular de lenguas extranjeras con características particulares para cada caso, ya que sería una tarea infinita, pero sí, crear un perfil curricular flexible y adaptable a las necesidades de los estudiantes, en donde las prácticas pedagógicas sean el punto en donde converjan docentes y estudiantes y un espacio para enriquecer de manera permanente el mismo currículo, basándose en experiencias reales y particulares del quehacer docente, en donde se puedan añadir ingredientes que fortalezcan el proceso desde las vivencias en las aulas de practicantes, estudiantes, docentes licenciados y no licenciados; y en donde haya un punto de encuentro entre práctica y teoría.

Para lo cual se recomienda profundizar aún más en dichos estudios, haciendo que la investigación sobre las prácticas pedagógicas de docentes de inglés no licenciados se lleve al plano etnográfico, haciendo de este estudio un trabajo de campo extenso que permita recopilar información sobre el lenguaje que maneja cada docente, entendiéndose este lenguaje no como el idioma en sí mismo, sino como las formas que adoptan estos docentes para motivar, corregir y compartir el aprendizaje de la lengua extranjera a sus estudiantes dentro del aula. De igual forma, poder hacer una descripción detallada del tipo de material y herramientas que usan para desarrollar sus prácticas, identificar los mecanismos que ponen en práctica para hacer la selección de las mismas y definir el uso que le dan en cada actividad propuesta.

Otra investigación que podría aportar y enriquecer el presente estudio, se haría desde la perspectiva de docentes no licenciados que desarrollan prácticas pedagógicas como profesores de Inglés en instituciones de educación básica, quienes desde un contexto diferente al investigado en el presente trabajo, podrían contribuir con sus propias experiencias a dar respuesta a la problemática que se presenta en los niveles de primaria y bachillerato con respecto a la afinidad de los estudiantes con la lengua extranjera.

De igual forma, el aporte que proporciona la información obtenida desde las sensaciones, experiencias, motivaciones, expectativas e intereses de los estudiantes de los docentes no licenciados podría complementar y beneficiar cada uno de estos estudios, mediante la aplicación de estudios de campo y entrevistas semiestructuradas.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

- Altet, M., Parquay, L., Charlier, A., & Philippe, P. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. *La formación profesional del maestro*, 33-54. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3026690>
- Alvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2011). Buenas prácticas docentes en la formación de profesorado: relatos y modelos entramados. *Profesorado*, 15 (1), 241-252. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4088720>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*.
- Barrios, M. (1997). Motivación en el aula de lengua extranjera. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, (9), 17-30.
- Bass, R. (1999). The Scholarship of Teaching: What's the Problem? *Inventio*, 1(1), 1-13.
- Betancourt, S. (2009). Mi estudiante se olvida de ir encontrando su voz en otro idioma: estudio de la narrativa de una profesora de inglés no-licenciada. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Biglia, B. & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), 1-19. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1225/2665>
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research Sozialforschung*, 7(4). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En C. Passeggi., H. Abrahao. (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (pp. 79-109). Rio Grande do Sul: Editora Universitaria da PUCRS.
- Bolívar, A., & Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*. (1). 199-210. Recuperado de http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14.
- Butti, F. (2010). De las teorías pedagógicas a las prácticas y condiciones socioinstitucionales del trabajo docente. *Kairos. Revista de temas sociales*, 14(25). 1-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3702291>
- Cabrera, J. S. & Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje

- Campos, I., Biot, M. J., Armenia, A., Centellas, S., & Antelo, F. (2010). *Investigación Biográfica Narrativa. Parte 2*. Madrid. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo_2.pdf
- Cárdenas, M. L. (2006). Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed? Paper
- Castro, E., Peley, R., & Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 591-595. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182006000300012&lng=es&tlng=es.
- Cazares, M. (2008). Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares. Colombia aprende . Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-170863.html>
- Cazau, P. (2006). Estilos de aprendizaje: Generalidades. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Estilos%20de%20aprendizaje%20Generalidad es.pdf>
- Chárriez, C. M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Griot*, 5(1). 50-67. Recuperado de <http://revistagriot.uprrp.edu/archivos/2012050104.pdf>
- Cisneros, A. (2004). Manual de estilos de aprendizaje. SEP, Subsecretaria de Educación Média Superior. Recuperado de <http://estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/cisneros-2004manual-de-estilos-de-aprendizaje-sep-subsecretaria-de-educacion-media-superior>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: COEDITAN. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una instancia de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, 50(2). 77-95. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/41/21>
- Covarrubias, P. & Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1). 46-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- De Souza, S., & Elia, M. (1997). Teacher's attitudes: How do they affect the reality of the classroom. En I. C. Education, *Connecting Research in Physics Education with Teacher Education*. Río de Janeiro: International Commission on Physics Education. <http://www.univie.ac.at/pluslucis/Archiv/ICPE/D2.html>
- Del Valle, J. (2014). Enseñanza del idioma inglés: profesores nativos y no nativos. El idioma los une y las estrategias los separan. *Revista de Estudios Cotidianos – NESOP*, 2(2), 138-166. Recuperado <http://www.estudioscotidianos.com/index.php/estudioscotidianos1/article/view/52>
- Desde Una Perspectiva Vigostkiana: Una Aproximación Conceptual. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(1). 1-10.

- Díaz, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Postgrado*, 25(2-3). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200009&lng=es&tlng=es.
- Dicicco-Bloom, B. & Crabtree, B. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x/pdf>
- Eco, H. (12 de Diciembre de 2002). El Mago y el Científico. *El País*.
- Extranjera De Un Grupo De Docentes De La Ciudad De Cali. (Tesis De Maestría). Universidad ICESI, Santiago De Cali.
- Extranjeras: La Didáctica Del Francés Lengua Extranjera (Fle). *Foro De Educación*, (12), 233-253. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3600205.pdf>
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Madrid: Siglo XXI de España Editores, s. a.
- Genesee, F., Lambert, W., & Holobow, N. (1986). La adquisición de una segunda lengua
- González F. & Ríos J. (2010). Caracterización de las prácticas evaluativas en lengua extranjera. *Revista Lenguaje*, 38 (1), 113-136.
- González, M.(2011). Estilos De Aprendizaje: Su Influencia Para Aprender A Aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(7), 207-216.
- Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del Currículo*. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=1KBMPyokxa8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Kemmis, S. (2002). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (p.17-38). Madrid: Ediciones Morata.
- Ledezma, F. (2007). Recursos didácticos en la enseñanza de idiomas extranjeros: Un estudio sobre el uso de la música en el aula de ELE en Noruega. (Tesis de maestría). Universidad de Bergen, Noruega.
- Marques, R. (2008). *Profesores muy motivados* (1st ed.). Madrid: Narcea.
- Martín, S. (2009). Historia de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, (5), 54-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf>
- Martínez, D., Gatarayih, G., Romero, J., Saavedra, M. & Alvarado, P. (2005). *Caracterización de la Práctica Docente Universitaria "Estudio de casos: pregrado"*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C..
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf

- Mediante Inmersión: El Enfoque Canadiense. *Infancia Y Aprendizaje*, 33, 37-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2926352>
- Méndez, G. M. (2011). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras: de la metodología tradicional a las concepciones didácticas actuales. *Integra Educativa*, 4(1), 195-204. Recuperado de <http://www.iiicab.org.bo/Docs/integras/Integra-10.pdf>
- Monteiro de Aguiar, E. (2005). Universidad y Currículo: nuevas perspectivas. *Perfiles Educativos*, vol.27(109-110), 35-52. Recuperado de
- Muñoz, R. A. (2010). Metodologías para la enseñanza de Lenguas Extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Universidad EAFIT*, 46(159), 71-85. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/viewFile/1065/959>
- Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias. México DF, México: Pearson.
- presented at 19th Annual EA Education Conference 2006.(2006) Recuperado de http://www.englishaustralia.com.au/ea_conference2006/proceedings/pdf/Cardenas.pdf
- Prieto Fienlabrada, P., Dovalí, M. G, & Bonilla, P. (2005). ¿Cómo promover el aprendizaje significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras? . *Memorias del 1er Foro Nacional de Estudios en Lenguas* (p.242-251). México: Universidad de Quintana Roo.
- Ramajo, A. (2008). La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera (Tesis de maestría). Universidad Antonio de Nebrija, España. Recuperado de <https://my.vanderbilt.edu/sotl/files/2013/08/Bass-Problem1.pdf>
- Richards, J., & Ockhart, C. (1998). Creencias sobre el programa y el currículo. En J. Richards, & C. Ockhart, *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* (pp. 41-44). Madrid: Cambridge University Press.
- Riessman, C. (2008). Thematic analysis. En C.K. Riessman. *Narrative Methods for the Human Sciences* (pp. 53-76). California: SAGE Publications.
- Rioseco, M. & Romero, M. (1997). La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo. *Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo*. (pp. 251-262). Universidad de Burgos editores.
- Rodríguez, S. (2010). Tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas
- Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la Educación*, 3(1-8).
- Salazar, A. (2015). Concepciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2). 4-14. Recuperado de http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf

- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Villalobos, E. M. (2003). *Educación y estilos de Aprendizaje-Enseñanza*. México: Publicaciones Cruz O. S. A.
- Villanueva, M. & Navarro, I. (Eds.). (1997). estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de Lenguas. En M. L. Villanueva, & I. Navarro, *Los estilos de aprendizaje de lenguas* (págs. 49-82). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Wade, K. C. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. Zona Próxima, (10). Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1625/4657>
- Zamora, D. (2006). Coloquio nacional sobre formación docente. *Profesionalización de la Práctica Docente en el Aula*, (págs. 328-334). Zacatecas.
- Zúñiga, G., Insuasty, E., Macías, D., Zambrano, L. & Guzmán, N. (2009). Análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes de Inglés del programa interlingua de la Universidad Surcolombiana. *Revista Entornos*, (22). 11-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3631768>

ANEXOS

Anexo N° 1 Transcripción De Entrevistas A Estudiantes

Nombre del estudiante: Erika Gualteros **Código:** Es1
Fecha: septiembre 12 de 2015 **Hora:** 7:00 pm

SALUDO E INTRODUCCIÓN AL PROCESO DE ENTREVISTA

E: Ahora vamos a entrevistar a Erika Gualteros, actualmente vive en Madrid. Vamos a hacerte unas preguntas Erika, primero para ubicarnos un poco acerca de tu profesión, ¿A qué te dedicas?

Es1: Bueno pues yo estudio investigación criminal en la Universidad Manuela Beltrán y voy en tercer semestre

E: ¿Actualmente estás tomando clases de inglés?

Es1: Pues las de la Universidad, si señora

E: ¿Cuándo tomaste clases con el profesor Byron?

Es1: El semestre pasado

E: ¿Durante un semestre completo?

Es1: Si, si señora

E: Listo. Ehhh, eso fue en la Universidad, ¿me dijiste?

Es1: Si, si señora

E: ¿tú sabes que Byron es un profesor no licenciado, cierto? Él es un nativo

Es1: Si, si señora

E: ¿Tú sabes por qué Byron enseña inglés? ¿O te causó curiosidad saber por qué Byron enseña inglés?

Es1: no, la verdad nunca le pregunté.

E: ¿Cuánto tiempo duraste estudiando inglés?

Es1: Con el profesor, ¿sí?

E: no, en general

Es1: Yo estudié un año inglés, y las demás clases fueron en la universidad.

E: ok, en la universidad. ¿Más o menos cuánto? Un año, ¿cuántos semestres?

Es1: Pues por ahora voy ya un año, si señora. En la Universidad un año.

E: Ahora si vamos a enfocarnos con el profesor Byron. Durante el proceso con el profe Byron, ¿Cómo te sentiste?

Es1: Pues la verdad bien, excelente, el profesor tiene una metodología muy, muy buena, se hace entender bien, no, es muy muy claro en lo que explica.

E: ok ¿consideras que ha sido diferente, de repente, a otras experiencias? Podemos hacer la comparación con experiencias de otro semestre, de un instituto en que hayas tomado clases particulares, o inclusive del colegio. ¿Consideras que ha sido diferente la experiencia?

Es1: Si, si señora, claro, al profesor se le entiende todo más claro, los temas los explica mejor, con ejemplos, pues obviamente así uno aprende más, conversatorio, si, muy bueno, excelente, si claro.

E: Erika, ¿cómo definirías tú una buena clase de inglés? ¿Ósea para ti cómo sería una buena clase de ingles

Es1: puro conversatorio y yo creo que listening, listening y conversatorio sería la mejor manera de uno aprender el inglés.

E: ¿Eso que tú describes como buena clase de inglés que es listening y speaking, me dijiste? conversacional, ¿lo evidenciaste o lo pusiste en práctica durante las clases con el profe Byron?

Es1: Si, si señora, claro. También en los parciales. Los parciales eran orales y también de listening. La mayoría de las clases de él eran conversacionales.

E: ¿Tienes en mente alguna clase muy especial que hayas tenido con el profesor Byron? sabes que a veces tú sales diciendo de una clase: “uf! Aprendí muchísimo, me fue superbién”. ¿Hay una clase en particular que tú recuerdas de ese profesor? ¿Y qué tipo de actividad se hizo?

Es1: pues mira la verdad, todas en general, lo que te digo, el profesor es excelente, todas, todas en general me dejaron una... me dejaron un buen aprendizaje desde la primera clase en adelante hasta la última, aprendí demasiado. En todas las clases, si, tomé algo de aprendizaje.

E: era interesante de principio hasta el fin, la clase.

Es1: si, si señora.

E: ¿qué consideras tú que la hacía tan interesante? ¿Qué en el profesor, cómo profesor y persona? ¿Consideras tú, la hacía tan llamativa?

Es1: la forma de explicar de él, se hacía entender muy fácil, lo que te digo, con puros ejemplos. con puros ejemplos hacía la clase más dinámica, hacía la clase más fácil, hacía como que uno entendiera el inglés como mucho más fácil.

E: Tú mencionabas que habías tenido aprendizaje en cada clase, ¿Tú sentiste que habías tenido una evolución con el profe, sentiste que habías estado evolucionando en tu conocimiento, ¿Que tu fluidez mejoraba cuando utilizabas la segunda lengua?

Es1: Si, si señora, más que todo vocabulario, con él aprendí mucho vocabulario, me, sí.

E: ¿Qué tipo de estrategias utilizaba él? Cuando te pregunto estrategias, me refiero a, eh, de repente, ¿hacía una simulación de alguna situación? De repente hacían una salida de campo a practicar afuera? ¿Qué se yo, en un cine? O ¿hacían un juego, juegos de roles? ¿Qué tipo de estrategias utilizaba el profesor?

Es1: bueno el profesor, pues una también, como en comparaciones. Digamos, una palabra que no entenderíamos, o algo así, nos la trataba de comparar con otro objeto o con lo, si? Una comparación, para uno entenderla más, con imágenes, con video.

E: con imágenes, ¿mucho imagen utilizaba?

Es1: si, si señora. Hartas.

E: ¿Cuáles estrategias usadas por el profe tú más disfrutabas?

Es1: Pues a mí me parece, me gustó mucho, pues lo visual, los videos que me mostraba, las imágenes, eso fue como lo que más me llamó la atención, que no era tanto como copiar, sino que era más didáctica la clase, y así pues uno le entiende mejor.

E: ¿Explicaba gramática el profe?

Es1: si, si señora, claro.

E: ¿Cómo hacía la explicación de la gramática?

Es1: Bueno, pues eso digamos, también depende el tema ¿no? También dependiendo el tema pues igual, no sabría cómo decirte, pues, digamos como yo vi más bien el nivel básico, no vimos estructuras como tal, sino más bien, que si el nombre de los vegetales, las frutas, las carnes, es como se decía, voltear a la derecha, a la izquierda, no es tanto gramática, pues como lo que era tan básico el inglés. Pues como estábamos hasta ahora, yo vi con él inglés básico, entonces fue más que todo eso. Eso fue muy bueno del profesor Byron, que en los cursos anteriores que estuve de inglés era de una meterle a uno pues cosas que uno muchas veces no entendía, entonces no, él primero explicaba que bueno, primer que todo cómo era lo de la familia, que las frutas, todo eso, ¿sí? Entonces uno ahí recoge más vocabulario para en el momento de hacer una conversación o algo ya poderse desenvolver más, en el Inglés.

E: Erika, vamos a ir un poquito más atrás, ¿cuál ha sido tu peor clase de inglés?

Es1: bueno, lo peor, lo peor, fue cuando empecé a estudiar inglés. Era feo porque nos daban una carpeta y nos daban a desarrollar unas actividades. Bueno, pues no nos explicaban nada, entonces, digamos era pues, invéntese una historia de, bueno, cuénteme todo sobre su familia en pasado, y pues uno sin saber primero cuales eran las bases, uno llegaba allá a explicarlo, y uno se perdía todo totalmente, pues porque uno no sabía cómo eran los verbos en pasado, no sabía nada, uno quedaba perdido, entonces no había tanta explicación, nada y uno quedaba como, uno quedaba quieto, no sabía cómo era tanto desenvolverse. Eso fue lo peor. Si eso, que no sabía nada, que no tenía vocabulario.

E: ¿hacia qué época fue eso?

Es1: eso fue ya hace como dos años.

E: ¿eso fue un error de metodología, cierto?

Es1: si señora, yo sí creo.

E: Con respecto a la relación docente-estudiante, ¿qué puedes resaltar del profesor Byron? Pero como persona dentro del aula, ¿Cuál fue la relación que hubo, como persona, entro de aula?

Es1: Bueno yo creo que eso también me ayudó muchísimo para ayudarme a tener una buena clase de inglés con él, porque él era muy amable, él hacía las clases chéveres, las hacía alegres, más no aburridoras, él con cualquier cosa nos hacía reír, entonces, obviamente cuando el profe es así de ambiente, uno está pendiente de lo que él está haciendo, entonces eso es muy muy chévere, un profesor muy buena gente. Cuando uno no entendía algo, a él no le interesaba pues obviamente repetir las veces que fuera, no, excelente, excelente, persona también. Como persona y como profesor, muy bueno.

E: ¿Sentiste que estaba interesado en que ustedes aprendieran?

Es1: si, si señora claro.

E: bueno Erika esas son las preguntas.

DESPEDIDA Y AGRADECIMIENTO

Nombre del estudiante: Diana Mora

Código: Es2

Fecha: noviembre 9 de 2015

Hora: 3:00 pm

SALUDO E INTRODUCCIÓN AL PROCESO DE ENTREVISTA

E: Vamos a entrevistar a Diana Mora. Diana tú actualmente ¿En dónde estás tomando clases de inglés?

Es2: En INPROSISTEMAS, voy en el nivel número cinco, y el nivel número cuatro también lo vi con el profesor Miguel, y esta vez es mi segunda vez con él.

E: ¿Tú sabes si tu profesor, el Profesor Miguel es Licenciado en idiomas?

Es2: Creo que no, creo que lo que pasa con él es que vivió mucho tiempo en Estados Unidos creo que se crió allá. Por eso es que él sabe el idioma, porque vivió mucho tiempo allá y se crió allá.

E: ok, muy bien, si, él no tiene la licenciatura en Lenguas Extranjeras. ¿Sabes que profesión tiene?

Es2: No, ni idea

E: ¿Tú sabes por qué él enseña inglés? Ahh ya me dijiste! Sí. Que lo aprendió en Estados Unidos porque ha vivido allá. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando, ya me dijiste que estabas en el nivel cinco? ¿Antes de esto, has estudiado inglés anteriormente?

Es2: No, nunca, a pesar de que me gusta mucho nunca he tenido la oportunidad de hacer otro curso aparte del que estoy haciendo ahorita en la universidad, sólo en el colegio, y yo estudié en un colegio público entonces era lo más básico posible.

E: Si. Bien. ¿Cómo te has sentido en el proceso con el profesor Miguel?

Es2: Bueno, de repente con él creo que, considero, bueno, con otras compañeras, que como que

Ha sido mejor el aprendizaje, porque siento que no es como tan técnico sino que vamos como a cosas más vivenciales, a casos, a ejemplos, que resultan como más, como más fáciles de aprender y de captar, entonces, no, pues me dio mucha alegría este semestre volvérmelo a encontrar porque el semestre pasado creo que aprendí mucho, si, aprendí mucho de lo referente al nivel cinco, nivel cuatro, perdón.

E: Bien, y ¿Consideras que ha sido diferente a otras experiencias?, bueno has estudiado otros niveles. ¿Y comparando con otras experiencias es diferente? ¿Con el profesor Miguel?

Es2: si porque, ósea, hay otros profesores que como que se ciñen mucho al libro, ósea, es todo tal cal como el libro lo dice, y la enseñanza es por el audio que trae el libro, y todos los

Ejercicios son así, en cambio el profe Miguel hace unas cosas como más vivenciales, otros ejemplos aparte de los ejemplos que trae el libro y de los ejercicios que trae el libro.

E: Diana, ¿Cómo definirías tú una buena clase de inglés?

Es2: Bueno, a mí me encantan las clases de inglés donde me ponen a hablar, donde me ponen a ¡Pararme a actuar, a participar en inglés!, porque es que es muy difícil sentarse y tratar de entender verbos y tiempo, si no se lleva como a la realidad, si no, venga, muestre hable, dígame como se dice esta frase, eso a mí, y siento que así se aprende mucho mejor.

E: ¿Tú experimentas eso que estás describiendo con el profesor Miguel?

Es2: Sí claro, así es con él siempre.

E: ¿Tú puedes narrar la mejor clase que has tenido con este profesor? La mejor. ¿Cuál ha sido la ¿Mejor clase que has tenido con él?

Es2: bueno, no sé. Bueno siempre es una buena experiencia, pero, pues cuando hay temas que particularmente me gustan eh, pues obviamente los disfruto más, y si de repente yo soy la que tengo que narrar algo o, bueno lo que pasa es que yo considero que soy buena y que me desenvuelvo bien en la materia, pues en el inglés, entonces me gusta mucho participar y en todas las clases lo hago y bueno, creo que hasta no me quieren mis compañeros porque hablo mucho y no los dejo participar. Entonces todas las clases, si son buenas, chéveres y se pasan muy rápido (risas).

E: Entonces, ¿Consideras que has tenido una buena evolución en el aprendizaje del idioma...

Es2: Claro, pues yo, particularmente sí. Siento que sí, aunque me falta mucho.

E: ¿Qué estrategias usadas por el profesor son las que más disfrutas?

Es2: Bueno, al principio de la clase. El profe en todas las clases nos deja como unos tips en el tablero que son como lo esencial para poder entender lo que ese día nos va a explicar, que son como combinaciones de verbo más sujeto más complemento y cosas así que uno las apunta y eso le sirve luego a uno para estudiar. Eso es bueno. Porque es fácil de entender. Y también cuando hacemos ejercicios como repetir un texto que hay en el libro, pero dicho por nosotros en ingles porque eso mejora nuestra pronunciación y así el profe puede corregirnos las cosas que estemos diciendo mal.

E: Bien. Y ahora hablando de otras experiencias, en general, ¿Cuál ha sido tu peor clase de ¿inglés? ¿Y en qué época de tu vida se dio?

Es2: Ehh, ¿Tiene que ser ahorita en la universidad?

E: puede ser en el colegio

Es2: Bueno en el colegio, porque yo creo que siempre, siempre, me ha gustado mucho el

Inglés y quiero y me motiva mucho aprender otro idioma y en el colegio normalmente la persona que nos daba inglés era el profesor de matemáticas o el profesor de educación física o el de español. Alguien que no estaba preparado para darnos una clase, que para mí es súper importante,

entonces las peores clases eran esas porque llegaban a bueno, haga un crucigrama y encuentre palabras en inglés, que para mí eso no, aparte del verbo to be, no considero que aprendí algo más en el colegio.

E: Te quedaste estancada ahí.

Es2: Si, perdí mucho tiempo.

E: Esa, pero, bueno, fue un solo profesor que te dio, o, bueno, varios profesores, me dijiste

Es: Si, del bachillerato sí, varios

E: ¿Qué consideras que fue lo que hizo que fuera la peor experiencia?

Es: Que los profesores no estaban preparados en inglés, era algo que no sabían, y si tú no sabes Inglés, ¿cómo vas a enseñar a otras personas a enseñar inglés?

E: ¿Qué consecuencias te dejaron esas clases? ¿Repercutieron de repente, cuando saliste del colegio? ¿Cómo que perdiste las ganas de aprender o no?

Es2: Las ganas no, porque como le digo, siempre he estado interesada en aprender otro idioma, pero me afectó, porque se supone que en todo el bachillerato yo debí aprender unas bases para ya cuando empecé a estudiar en la universidad ya tuviera todo más claro y fuera más fácil aprender, pero no las tuve, creo que por eso fue una experiencia negativa

E: Bien Diana, con esas preguntas terminamos

DESPEDIDA Y AGRADECIMIENTO

Nombre del estudiante: Johanna Acero **Código:** Est3

Fecha: febrero 4 de 2016

Hora: 9:00 pm

SALUDO E INTRODUCCIÓN AL PROCESO DE ENTREVISTA

E: Cuando tomaste clases con el profesor Richard, ¿Qué tipo de instituto era?

Es3: Bueno realmente, era un instituto de inglés, ahhh, no recuerdo el nombre, para serte bien sincera, pero ehhh, era un instituto de inglés, daban inglés, varios niveles, incluso ellos daban francés, y... daban francés, y daban..., no, sólo creo que daban inglés y francés, eran, era un instituto, digamos que durante todo el día habían muchos horarios, y pues para, pues dependiendo, no sé si empezaban era, creo desde la seis de la mañana, pero era, dependiendo de los grupos, había grupos para niños de inglés, había en general, pues yo estaba yendo por la noches por lo que estaba estudiando, entonces ah eran para adultos más, más que todo en las noches, pero ellos también tenían un laboratorio de computadores haciendo, ehhh, proyectos de inglés, trabajos.

E: ¿Cuánto tiempo estudiaste inglés? En general, mientras estuviste en Colombia, ¿Cuánto tiempo

¿Estudiaste inglés?

Es3: En general, bueno pues como tú sabes en el colegio a uno le dan inglés, pero no el inglés que debería ser, después cuando entré, estaba estudiando en la universidad Nacional, y en la Universidad Nacional es un requisito que tú completes aa, cuatro niveles de inglés, y uno bueno, yo presenté un examen de clasificación como todos los estudiantes, y mi examen de clasificación me dio para estar en el nivel tres, y de ahí hice dos semestres, hice nivel tres y nivel cuatro de inglés en la Universidad Nacional, y ya después de eso ahhh, pasó, pues hice este curso. Antes había hecho, cuando estaba en el colegio hice unos cursos en un instituto que se llamaba Antiguo Instituto Electrónico de Idiomas, ahí hice, creo que seis meses, eso fue después de entrar al colegio, después de salir del colegio, porque duré seis meses para entrar a la universidad, entonces en esos seis meses estudié inglés, ese digamos ha sido el periodo.

E: Has tenido, me imagino, varios profesores, ¿Cierto?

Es3: Cuando estaba, digamos en el instituto tuve solamente uno, porque ellos tienen también diferente metodología y la metodología del instituto antiguo electrónico de idiomas ellos, es un profesor y es trabajo autónomo, entonces tuve un profesor allá, y luego cuando pasé pues obviamente a la Universidad en los dos semestres, fueron dos diferentes profesores y ya con Richard que fue el último

E: Ahora vamos a enfocarnos en el profesor Richard. Como tuviste la oportunidad de tener clases con diferentes profesores, en especial con el profesor Richard, ¿Cómo te sentiste?

Es3: La verdad es que él fue un gran apoyo para mí. Nosotras íbamos enfocadas, ehh yo estaba con un grupo de niñas que estaban enfocadas a hacer este programa de intercambio y era solamente, era muy chévere porque él estaba totalmente enfocado en lo que nosotras íbamos a necesitar y de acuerdo a eso él, los temas que él nos daba, los temas y los ejercicios y era como

muy enfocado a eso. Realmente él nos ayudó de todas las maneras posibles que hubiera. No solamente en el aula de clases sino afuera del aula de clases, nos dio a muchas de las niñas extra-prácticas, lo que fue totalmente bueno para nosotras, o por lo menos yo las aproveché mucho, y él, eh, conoció, se ocupó de conocernos a cada una, pienso, porque no era un grupo tan grande, era un grupo de aproximadamente, un grupo de seis personas, siete personas, y él se ocupó de conocernos a cada una y saber en qué nivel de inglés íbamos, porque no todas teníamos el mismo nivel de inglés entonces él se ocupó de eso y él de esa manera nos daba ejercicios que todas pudiéramos realizar y que no fuera así, digamos que yo estaba en un nivel más alto que otra niña, no como que yo volviera, como que no avanzara, sino que él de alguna manera hacía ese balance.

E: muy bueno, claro, para que no se atrasaran.

Es3: Él fue muy considerado, él sabía que en este programa de intercambio, antes, teníamos que presentar una prueba de clasificación de inglés y él nos ayudó, digamos que para estudiar para la prueba, nos hizo como pruebas de práctica para todas las niñas; y lo que realmente lo que más me impactó de Richard fue que él nos brindó más que ser un profesor la confianza y como la amistad, que es fundamental cuando se está entre profesor y estudiante. Porque nos dio la confianza, no es eso que como que tú no le puedes decir a tu profesor qué es lo que lo entiendes, sino que él nos daba esa confianza para que pudiéramos hablar con él libremente.

E: En cierta forma, esa experiencia con el profesor Richard, consideras, ¿Fue diferente a experiencias previas?

Es3: ¡Si! Total.

E: ¿Cómo definirías tú una buena clase de inglés?

Es3: ¿Cómo definiría yo una buena clase de inglés? Ammm principalmente, ammm bueno, principalmente un buen tema, algo que el profesor plantee un buen tema, algo que uno no conozca antes, sino que sea algo interesante, innovador para uno, yo creo, eso me parece importante. Que sea una clase en la que hayan varios momentos de práctica, ya sea práctica escribiendo, hablando, incluso leyendo, me parece que haya práctica en esos tres aspectos es muy bueno, porque complementan todo y de verdad, que uno como que interioriza y entiende mejor de esa manera y creo que ammm, obviamente, el estar sentado y escuchar, digamos, si es gramática, pero también es interesante hacer ejercicios, ósea, que sea más allá de sentirse que uno está en un salón de clases, es más sentirse que uno está en un ambiente que le permite a uno, incluso disfrutar de lo que está aprendiendo.

E: Eso que mencionaste, consideras, ¿Lo viviste en clase con el profesor Richard?

Es3: Si. Yo diría que sí, porque él en cada clase tenía una actividad diferente, porque hicimos, muchas veces hacíamos karaoke, o veíamos una película y él nos daba guías prácticas para, que mientras veíamos la película o hacíamos el karaoke llenáramos, yo creo que eso es didáctico, eso es, incluso uno pensaría que eso es para niños, pero no solamente para niños, creo que uno como adulto también puede aprender de esa manera

E: Johanna me imagino que tú tienes varias experiencias buenas durante las clases del profe recuerdas alguna clase en particular que te haya hecho sentir “ahí qué clase, me sentí espectacular, me divertí “¿Una clase en particular que te haya marcado?

Es3: ama, yo diría que una clase en la que yo creo que mis compañeras y yo nos divertimos mucho y fue una clase en el que escuchamos canciones, él nos dio una guía, una canción creo de los rolling stones, no, era de los Beatles, y era una canción en la que teníamos que llenar espacios y me acuerdo que después cantamos y creo que eso lo hizo divertido, y creo que fue una de las clases en la que yo personalmente me divertí.

E: ¿Sientes que aprendiste también?

Es3: sí. Aprendí, él lo que hacía, digamos esa clase de actividades no es tanto para aprender gramática sino para aprender nuevas palabras, pero déjame decirte que es fundamental digamos para donde estoy, digamos, aprender nuevas palabras.

E: por todo lo que me has contado yo asumo la respuesta de la siguiente pregunta. La pregunta dice: ¿Consideras que evolucionaste en cuanto al proceso de la segunda lengua con el profesor?

Es3: Sí, yo considero que sí, la verdad es que uno lleva un proceso, desde el colegio. Yo puedo decir que yo estaba adelantada a mis compañeras pues yo ya había tomado otros cursos de inglés pero definitivamente yo puedo decir que yo realmente afirmé esos conceptos y aprendí nuevos.

E: Fue una evolución interesante.

Es3: si, la verdad fue que el hecho que Richard hubiera tenido la experiencia de vivir aquí en los Estados Unidos, porque él nos comentó eso, que él había vivido aquí, durante, que casi toda su niñez y hasta que fue adulto, creo que eso nos brindó mucho a nosotros la capacidad de entender cómo eran las cosas acá y de cómo nos enseñan muchos, como, te doy un ejemplo, normalmente a uno le enseñan a saludar y a decir “hola, ¿cómo esas?” How are you? Y a uno le enseñan la respuesta, “I am fine, thank you” pero la verdad es que, no voy a decir que eso está mal, pero el lenguaje común que la gente utiliza es ¡Ohh I’m good, how are you? Like, como más, no sé, como un lenguaje no tan...(formal?) formal, sino más, y el hecho que tuviera esa perspectiva nos dio a nosotras más campo para saber cómo iban a ser las cosas acá, y me acuerdo mucho que él nos decía como, como por ejemplo, uno diría que, por ejemplo me acuerdo que él nos decía que como se decía ahhh estilista, o la persona que le corta a uno el cabello entonces nosotros diríamos “head cutter” entonces él nos decía “no, no digas eso, porque es que le estás cortando la cabeza a una persona, él nos decía hairstylist, como esa clase de cosas que uno normalmente traduciría de cierta manera, no decía, no es tal, y yo creo que el hecho de, que él nos haya contado todas esas experiencias de cómo funcionaban las cosas acá ayudó muchísimo.

E: bueno y de todas las experiencias que el profesor Richard usaba, ¿Cuál es la que más disfrutaron ustedes?

Es3: ammm creo que, bueno, ¿pero estrategias en qué sentido? No...

E: Una estrategia es por ejemplo traerlos a ustedes a la realidad del lenguaje, de cómo dar una respuesta mecánica, otras estrategias puede ser trabajar con las canciones, otra estrategia puede ser “no, vamos a salir del aula de clase al parque” algo así. ¿Cuál estrategia, o cuáles?

Es3: bueno, yo creo que el hecho de que él usara elementos dinámicos fue lo que más a mí me gustó, ammm, y de lo que más disfruté emm, también aaa, de que no era la típica clase, en la que uno va se sienta y abre el libro y presta atención al tablero, sino que era muy participativa, y él de verdad que nos ponía a hablar a nosotras y a conversar entre nosotras y creo que eso fue muy importante porque nos decía “pues tú vas allá y tú vas a hablar”, ¿sí? No hay de otra” entonces sí creo que era un espacio en donde uno podía de verdad hablar inglés incluso si uno no supiera, así uno pronunciara mal. Como que él trataba de sacarnos de esa confort zone, del “qué, ay no, qué dirán de mí, lo estoy diciendo mal”, él nos incentivaba a que practicáramos aaa y muy, hacía la clase la hacía muy conversacional, entonces creo que sí, él no le gustaba que habláramos español, pues como a la mayoría, pero a él no le gustaba que habláramos español, y el hecho que nos hiciera conversar y hablar, incluso si no supiéramos que era lo que estábamos, si estábamos pronunciando súper mal o, creo que eso nos incentivó mucho y nos ayudó mucho a aprender.

E: muy interesante. Fue lo que más te gustó de las estrategias de él.

Es3: si

E. Muy bien, ahora vamos a ir un poquito más al pasado. ¿Cuál ha sido tu peor clase de inglés?, no con el profe, o si hubo alguna con él, pero de todas las clases que tuviste ¿Cuál fue la peor clase?

Es3: La peor clase... ammm, no sé, no, ammm, pues no creo que yo teng que yo recuerde que haya sido una, porque realmente el inglés, el aprender inglés lo disfruto mucho aaa, entonces como que las clases, como que no han sido como, uhmm la peor! No sé de pronto dependiendo del estado de ánimo que uno tuviera en ese momento.

E: ¡hubo alguna práctica que tu hubieras dicho “uy no! Esa práctica, esa estrategia es realmente muy mala, ee muy aburrida, no me ayuda a aprender nada?”

Es3: Pues te voy a decir. Contrario a lo que dije anteriormente aaa, no con Richard, pero sí con otro profesor, éramos aaa, teníamos, era un solo salón y teníamos diferentes niveles, yo estaba en un nivel, me acuerdo que yo estaba en un nivel no tan alto, pero tan bajo, y lo que teníamos que hacer era como ayudarnos entre todos y para resolver unas preguntas, ósea, pero es, no me gustó mucho porque la gente pues no ayudaba (risas), ósea como que, el hecho que estuviera en un en un nivel superior como que no sé, les decía que eso pues que ya sabía mucho y creo que, creo que esa es de las cosas que a mí no me gustan.

E. es frustrante de repente fue...

Es3: si, es frustrante exacto que muchos ya sepan y que tú apenas estás empezando y como que te van a poner con alguien como que ya sabe creo que es un poco intimidante, entonces yo creo que eso es como de las, pero de resto pues no sé.

E: ¿Eso fue también en un instituto, no fue en el colegio, cierto?

Es3: si eso fue ya en el en otro instituto. Creo que fue sólo una vez que hicimos una actividad grupal y eso si no me gustó para nada, me sentí que no sabía nada.

E: ¿Ese docente era licenciado o no?

Es3: si

E: si era licenciado, ya. Estaba preguntando por la formación, porque estamos hablando de docentes que no son licenciados, ciertos? y sus prácticas. E ya tú me contaste que fue lo que hiciera que fuera la peor clase, una de las que recuerdas no tan interesante.

Es3: si, en ese momento yo quería como salir corriendo, no quería estar ahí.

E: ya. Entiendo. Tú encuentras diferencia, me imagino, entre las prácticas de algunos docentes que han sido licenciados y el profesor Richard, ¿Cierto? que no es licenciado.

Es3: Pues obviamente creo que, no sé si tenga que ver con que sea licenciado o no licenciado, yo creo que pues, pues de pronto si, de pronto el hecho de que los otros docentes, incluso en ese mismo instituto antes de que tuviéramos clase con Richard nosotros tuvimos clase con otro profesor y él era, pues de la Universidad y él había estudiado inglés?, parece, bueno, y la verdad cuando cambiamos a Richard se sintió mucho la diferencia, muchísimo, yo creo que el hecho que Richard tuviera una personalidad más amigable y más abierta hacia conocernos a nosotros y saber aa que, de verdad querer ayudarnos a que, y que a cumplir la meta, yo creo que eso hizo totalmente la diferencia. Porque muchas veces con los otros docentes pues ellos están ahí, les están pagando, pero no están muy interesados, ósea no les interesa como, hay muchos docentes que no les interesa cuánto aprendes, o cuáles, o que no les interesa conocer cuál es tu necesidad de inglés, sino que simplemente dan la clase en general, pero yo creo que Richard hizo la diferencia en eso, en que él sabía lo que, que era lo que necesitábamos, cuál era nuestra meta final y nos, y se preocupó por conocernos a cada una de nuestras personalidades y creo que eso lo ayudó mucho a tener diferentes aaa estrategias, incluso con nuestras diferentes personalidades, porque éramos siete niñas pero totalmente diferentes y él se preocupó como saber cómo poder ayudarnos a cada una entonces...

E: es un aspecto bien decisivo a la hora de dar clases y...

Es3: él de verdad quería ayudarnos y se le notaba que él quería ayudarnos, ósea, el hizo de verdad todo para ayudarnos. Él sabía que esta experiencia a que veníamos y él nos contactó con familias, para que pudiéramos, que a las que él les dictaba clases para que pudiéramos llegar allá y tener experiencia con ellos y ósea yo creo que eso no lo hace nadie a menos que esté interesado de verdad que tú aprendas y que salgas adelante, creo que, como personal, él es una muy buena persona, es una calidad de persona de verdad.

DESPEDIDA Y AGRADECIMIENTO

Anexo N° 2 Transcripción De Entrevistas A Docentes

Nombre del docente: Byron Kenneth Brower Jr **Código:** Do1
Fecha: noviembre 9 de 2015 **Hora:** 3:00 pm

SALUDO E INTRODUCCIÓN AL PROCESO DE ENTREVISTA

E: ¿Cuánto tiempo llevas ejerciendo como docente de inglés?

Do1: mm yo empecé, a enseñar inglés en dos mil once, entonces llevaría dos mil once como
Cuatro años y medio.

E: ¿Qué tipo de formación académica tienes? Ósea, ¿qué has estudiado?

Do1: estudié sociología

E: ¡sociología! Qué interesante. Sociología. ¿Estudiaste aquí en Colombia? ¿O en otro país?

Do1: En los Estados Unidos

E: ¿Qué te motiva dedicarte a la enseñanza de inglés? ¿Qué pasó para que tú llegaras a ser
¿Docente de inglés?

Do1: fue algo al azar, e desp, antes de graduarme recibí un correo de un programa que se llama AIESEC AIESEC, y decía como ¿quieres estudiar, quieres viajar, quieres ganar dinero, o conocer lugares o como otra experiencia? Y en aquel entonces ya estaba como, no hartó, pero agobiado de los estudios, entonces quería descansar, hacer algo diferente y no quería entrar en los estudios, como estudiar más tiempo, en seguida, después de pregrado, ósea hacer la maestría y todo, entonces quería tomar un descanso, entonces solicité al programa, entré, me aceptaron y escogí mi programa en donde hablaban, ósea un país donde hablaban español porque ya había estudiado español un poquito pero no quería empezar desde cero y habían tres opciones en Colombia, Medellín, Cartagena y Barranquilla, y Cartagena me respondió primero y me fui, sí me fui. Eemm, había un no intercambio, pero algo parecido, Pero llegué a Cartagena para enseñar inglés desde cero, ósea, me iban a entrenar ahí y durante el programa tenía que observar algunos profesores, y aprendí todo ahí en aquel entonces. Entonces enseñaba en una universidad privada se llamaba “Tecnológica Bolívar Cartagena”. Hubo un semestre como cuatro meses cinco meses, no más, tenía una visa de cortesía y durante ese tiempo estaba como acostumbrándome al país y conociendo gente, experimentando cosas nuevas. Y después, bueno, antes de terminar la visa decidí que quería quedarme por más tiempo, un semestre más, no más, entonces conseguí un trabajo con “Colombo, Colombo, Centro Colombo Americano” y ellos tienen un convenio con AIESEC, entonces sabían más o menos de los estudiantes o los profesores o la gente que viene a enseñar con AIESEC, y todo tiene que ver con entrenamiento, ellos tienen que aprender todo nuevo, porque la mayoría que vienen con AIESEC no son licenciados.

E: son nativos

Do1: sí, son nativos de inglés, pero no todos, pero los nativos que vienen no tienen experiencia como le, como licenciatura sólo hablan inglés o trae algo diferente y es más como, buen con Colombo no algo de conversación, pronunciación, etc., y lo demás como los colombianos o gente de Colombia que hace residencias o algo ellos pueden ee, traer algo diferente, otro aspecto y colombo y dieron visas por un año, entonces decidí, bueno, me voy a quedar aquí por más tiempo, un año en vez de, un año y medio en vez de un año, y así fue. Seguí renovando la visa, renovando la visa (sonrisas), y casi cuatro años después de estoy acá, y en Cartagena estaba erciendo como tres años, y después de creo, mi segundo año decidí hacer, no, mi tercer año decidí hacer CELTA, mm una certificación para enseñar adultos.

E: no lo conocía,

Do1: si es como, no sé cómo se llama algo como TEFL, como un curso de ciento veinte horas y que enseñar y es te evalúan y al final tienes una certificación para enseñar y eso es internacional, puedes ir a cualquier país y ya, entonces todo fue al azar. Mis planes de la carrera ya han cambiado y todo, ya ahora quiero hacer algo con enseñanza, pero en español.

E: y cuéntame, ¿te ha gustado enseñar inglés? Porque el inglés es tu idioma, ¿te ha gustado?

Do1: depende. Sí y no. Sí con estudiantes que tienen motivación y que tienen ganas. Me encanta enseñar a esos estudiantes. Pero en institutos donde es un requisito, no, no me gusta. Porque no hay motivación, los estudiantes sólo quieren graduarse y es necesario, siempre me dicen:” ¡no! ¡Es, necesito aprender inglés es como “¿te vas a morir? ¿Por qué quieres aprender inglés? ¡No es una necesidad!” ...” sí es una necesidad profe” ... “¡no! Agua, comida es una necesidad” y ellos me dicen: “no, no, pero para conseguir un trabajo, o mejor, o algo así pero no, ok, pero eso no es motivación. A veces sí. Pero la mayoría de los clientes nooo “sólo necesito graduarme, y necesito inglés”

E: si, es, necesito mi certificado de inglés.

Do1: es a y no me gusta porque noo, no sé, pero si uno está ahí y no me gusta perder mi tiempo, si hay tarea los estudiantes no hacen la tarea, y uno repite cosas mil veces, “ah, pero ¿hiciste la tarea?” “noo, no, trabajo, a cosas”, bueno, yo hablo inglés, es mi primera lengua, o están en clase sus celulares y bueno, si quiere usar su celular... gracias por pagarme, pero no voy a perder mi tiempo, no. Entonces creo que clases privadas, no he enseñado en clase privadas como enseguida, quizás una vez sólo para ayudar a algunos estudiantes buenos, ellos tenían la motivación y quizás salimos y tomar una cerveza algo así, pero unos estudiantes así me gustan, pero los demás no.

E: lo hacen porque les gusta, porque tienen realmente la pasión de aprender el idioma.

Doc1: exacto, exacto, porque para mí, me aburre muy fácil, me aburre, no, y mi nivel de Inglés ha bajado, porque tengo que cambiar todo, el registro y todo, no puedo. Por acá en Bogotá sólo he enseñado, bueno, llevo así, casi enseñando dos años enseñando en Bogotá ahora.

E: ¿En institutos?

Do1: en una universidad. Manuela Beltrán. Pero es una necesidad, es un requisito. Algunos estudiantes tienen motivación, pero ya están tomando cursos afuera o instituto, o independiente. Lo demás no.

E: Byron y cómo haces, cuando uno estudia licenciatura siempre nos dan cómo unos tips pedagógicos, de didáctica, de cómo se llama, de teoría. ¿Tú cómo has hecho para lidiar con eso?, para, porque el licenciado se apoya en eso, ¿verdad? Para dar su clase ¿cómo has hecho tú?

Do1: ajmm, pues, mm, pues de verdad no me dan mucha formación que puedo usar y que puede servir. Mmm, en Colombo muchos profesores licenciados y todo, pero el Colombo era más, tienes que enseñar por horas, entonces es más, tienes (chasqueo de dedos repetidas veces) que entrar, enseñar y como lo más eficaz y ya. Entonces yo conseguí mi propia manera de enseñar y sirvió, pero después de quizás un año ya hay gente que dice: “ay no, pero no deberías hablar en español”, hay muchas cosas que dicen, pero para mí sirve algunas cosas y tiene que... usar el español. No me gusta mucho, pero a veces me toca.

E: es necesario, sí.

Do1: por ejemplo, con pronunciación, tengo que hacerlo, teniendo en cuenta el español, pero puedo hacer eso porque todas mis clases son, cómo se dice, monolingües, ósea, es español y ya, pero no tengo clases con chinos, con col, hispanos, o como una variedad de lenguas entonces sólo puedo hablar en inglés, no, todos mis estudiantes hablan español, entonces, puedo utilizar eso como, lo...

E: te puedes apoyar...

Do1: exactamente, pero acá en Manuela Beltrán, la metodología es diferente y están cambiando, o tratando de cambiar la metodología, era un Task based approach y ahora creo que están tratando de cambiar las cosas más comunicativas y no hay libros, entonces tenemos que crear un plan de curso, pero es, tenemos que enseñar cosas. Podemos hacer lo que queremos hacer en nuestras clases, pero sólo tenemos que enseñar lo que tenemos que enseñar, ee y pero para mí, y siempre tenemos, bueno acá más en Bogotá, siempre tenemos reuniones y todo, y ellos hablan de metodología y de teoría y etc., etc., pero para mí, eso no sirve.

E: ¿qué haces tú? ¿Cuál es tu estrategia, que tú consideras exitosa en tu clase?

Do1: Bueno eso es la cosa, eso depende de los estudiantes y qué ya saben los estudiantes. Si tal tienen unas bases o algo de inglés, la idea es hacer las clases comunicativas, ese el punto, y es que necesitan hablar. Pero, creo, que muchos institutos no saben el objetivo o no tienen un objetivo, o si e, por ejemplo, en Manuela Beltrán el objetivo es tienen que graduarse con B, B1 o B2, algo así, pero casi nunca llega hasta ahí. Entonces en las clases...quería hacer las cosas más comunicativas, ok; habla con tus compañeros, comparte la información o lo que sea; no puede, la mayoría, yo diría como noventa por ciento de los estudiantes no hablan, tienen que escribir o quieren escribir primero. Y si sólo digo “bueno, no tienen que escribir, habla, habla, practica”, ellos hablan español o no quieren participar, pero si yo digo: “bueno, tienen que entregar la información”, ahí es cuando empiezan a hacer las cosas, entonces yo, como, pero...creo que, desde antes, quizás en el colegio algo, porque a veces niveles básicos, primer año, ellos escriben: “¿es para entregar? Ahh no entonces, ahh no, no voy a hacer, ahh ok listo”, siempre, “¿es para

entregar?”, entonces no, practica, habla, usa ese momento para practicar, no quieren practicar, no quieren hablar. Escribir y leer, entonces si el punto es escribir y leer pues, implementar cosas ahí o cambiarle las cosas, pero va a ser difícil si ya están acostumbrados y para mí eso es mucho trabajo y no voy a hacer eso. Yo digo, bueno, si quieres escribir vamos a escribir, pero no voy a calificar, y dejé de calificar tareas así porque la mayoría copian en la clase, o antes de empezar la clase, google traducción y todo y no aprenden. Entonces todo depende del estudiante, entonces yo no digo que hay un solo método o metodología que es el único que puedes utilizar. No. Yo pienso que para una persona, ósea, para aprender bien, tiene que utilizar una manera una metodología ecléctica. Si ahora vamos a hablar de gramática, bueno hablamos hablar de gramática, pero todo las clases de gramática no, si necesitamos, hablar, comunicar, listo, vamos a hablar comunicar, si tenemos que llenar huecos, vamos a llenar huecos, es lo que requiere el estudiante, entonces no piensan “no, no, necesitamos hacer task based learning” y siempre mis compañeros hablan de eso, “no, pero eso es el mejor metodología es el re...” ¿pero qué sirve? Todo sirve y “nono, pero yo hice mi investigación de la maestría y eso es lo mejor”, pero no siempre, entonces no tienen un base, entonces si trabajo en un lugar donde tengo que enseñar eso, bueno, voy a enseñarlo. Pero yo creo que no debería ser una sola metodología.

E: hay diferentes estrategias para diferentes grupos. Además, tú sabes que para un mismo ¿Grupo hay mucha heterogeneidad, mucha diferencia, cierto? Básicamente hemos visto que hay dos tipos de estudiante. Los que se motivan y quieren aprender y realmente quieren aprender el idioma y otros que están porque es un requisito. Vamos a enfocarnos en este tipo de estudiantes que sí están motivados. Con ese grupo de estudiantes, con ese grupito de estudiantes, porque es muy difícil encontrar un aula de clase donde todos estén motivados, ¿cierto?, es difícil. Vamos a enfocarnos en los grupos, los grupitos pequeños.

Do1: ok

E: cuando tienes un grupo así motivado tú ¿qué estrategia generalmente usas?

Do1: bueno, en un ambiente como académico, como en la universidad o clases, siempre siempre hablo con los estudiantes. Bueno primero, si tengo que enseñar algo, tengo que enseñar eso, pero siempre hablo con los estudiantes y hago como retroalimentación y pero “¿ustedes están aprendiendo? ¿quieren hacer algo diferente? ¿Qué quieren incorporar en la clase?” “ahh no profe hacemos como algo diferente como...” “ahh bueno, entonces la próxima clase voy a hacerlo”. Pero todo tiene que ver con la motivación del estudiante, si están ahí como: “ah sí, me gustó” “ah, ¿sí?”, ok, bueno, entonces podemos utilizar eso. O incorporar canciones, o yo busco información aparte que puedan hacer en la casa, yo busco, dedico mi tiempo y trato de encontrar mucha información y recursos para los estudiantes si están motivados. Yo, yo “ah pero si necesitas práctica, bueno, podemos hablar por Skype, o tutorías o, o lo que sea! Para que ese estudiante aprenda.

E: te adaptas a los estudiantes, te adaptas a los contenidos en la medida que puedes, ¿Porque a veces el instituto donde uno trabajo lo limita a uno, cierto?

Do1: mmmjmmm, sí, pero yo hago todo, todo para ayudar a esa estudiante. Yo solo hablar en clase o después de la clase como cinco minutos, y ellos están hablando, yo corrijo aquí, allá “ah

pero tiene que trabajar en eso, mira he notado que tienes dificultades con preposiciones, mira yo tengo información aquí...”, más personalizado, de alguna forma pero con, con la motivación.

E: tú, a partir de esa motivación tú, tú entras a trabajar, eso te abre las puertas, claro, eso abre las puertas para la enseñanza.

Do1: ¡si, pero no soy esas esas esos profesores que motivan a los estudiantes “no! Pero tienes que hacer”, no soy ese tipo de profesores, puedo decir: “mira, mira, estás perdiendo tu plata, tu, tu dinero? ¿Por qué no? ¿Qué está pasando?” e intento, mira, tienes lo que tú querías, pero si aparto una cita con ellos, y no vienen, siempre es una excusa, “ay no teacher, me robaron el cuaderno y, ay no teacher...”, no. ¡Entonces, intento, no estoy como “no, no ayuda” intento, pero no como “no mira, pilas, quiero verte escribir!”, como un papá, no. No, no, no soy ese tipo de profesor. Eso, especialmente una universidad, que sólo estoy hablando de universidad. Es como, no, yo ya estoy en la universidad, tienen las libertas, de si no quiere tomar notas, ¡bueno!, pero tenemos un quiz, un examen, pero con esos estudiantes que quieren aprovechar, estoy ahí, estoy ahí.

E: y entonces, ¿cómo podríamos decir que percibes tú a los estudiantes?

Do1: esa es una buena pregunta. Bueno, un estudiante en general es alguien que quieren aprender y están ahí para recibir información y ellos tienen que responder con un producto. Si estamos hablando de un aula, en un aspecto, otro aspecto es un negocio, ellos están pagando, tú tienes que darles el servicio. Lo mismo cuando yo estudio, estoy pagando, espero algo bueno.

E: de calidad

Do1: ajá, calidad, todo. Si hay cosas que puedo cambiar, si no es, si no están satisfechos con el servicio, el profesor, el profesor tiene que cambiar las cosas o adaptar las cosas.

E: o cambiar al profesor (risas)

Do1: (risas) exactamente, sí exactamente. Y de hecho eso me ha pasado en la universidad, pero sólo fue una experiencia personal, porque estaba estudiando español y tenía un profesor coreano y él tenía un acento bien fuerte y en inglés y además en español, estaba como “ay no, no me gustó” entonces cambié de profesor, eso, tú puedes hacer eso, si tienes la oportunidad y es tu gusto es tu gusto, si a ti te cae bien un profesor, es un profesor estricto y eso es lo que a ti te gusta porque necesitas como una autoridad, como un papá o un pariente, listo. Pero para mí no, necesito algo más relajado, y soy relajado en clase de hecho, muy relajado, pero si algún estudiante no le gusta eso...no sé, tiene que cambiar profesores. Y siempre trato de hablar con los estudiantes y...

E: ¿siempre tratas de acercarte a los estudiantes?

Do1: Claro, claro, porque yo era estudiante una vez y entiendo como...

E: te pones en su lugar...

Do1: exactamente

E: Byron, cuéntame, ¿Cómo aprendiste español? ¿En dónde?

Do1: uu fue una mezcla de cosas, o era una mezcla de cosas, e, estudié dos clases en el colegio, solo pa para entrar en la universidad y en la universidad tomé un curso cada semestre, como electico, porque para graduarse necesitas tomas cuatro créditos, ósea cuatro niveles del español, y más en la universidad, aprendí a escribir y leer pero a hablar no tanto, y estudié en el extranjero, fui a Chile y Argentina, mm, creo que mejoré mi oído, pero fluidez no tanto, escribir si, por los trabajo y todo lo que teníamos que hacer, pero más acá en Colombia, por vivir acá por casi cinco años, manejar las cosas, llegué primero a Cartagena y eso era un reto (sonrisas) un reto totalmente.

E: yo a veces no les entiendo.

Do1: sí. Ajá, entonces yo llegué como: “¿aaa? Pero, ¡perdí mis años de estudios!”, pero me tocó hacer cosas, entonces creo, que la motivación de aprender español, porque ahora quiero hacer una maestría en español y ser profesor del español, pero necesito mejorar algunas cosas, e, pero, mi motivación cambió acá en Colombia. Porque en el cole, en la universidad yo estaba “ahhh, pero español es... algo, y hay muchos latinos en los estados Unidos”, pues entonces, es importante, es “necesario para el trabajo” (sonrisas), o ganar más dinero y, pero no aprendí, aprendí español, ee, hasta que tuviera mi motivación, y eso era, para mí personalmente, saber que hay gente como yo que habla español, ósea negros, que habla español, tiene la misma actitud, tiene la misma onda, y la misma ¡todo!. Estaba como “ah, ¡pero eso es interesante!”, ver cómo gente como mis tíos, tías, primos, primas, hablando español, y a veces no entiendo el qué están diciendo, pero sólo por los gestos y eso todo, entiendo lo que están diciendo, porque es exactamente como lo decía en inglés y los Estados Unidos y mi área, región, mi familia, y eso es cuando empecé a tener más motivación, viajé a todas partes de Colombia y me enteré de culturas diferentes, y eso fue cuando empecé a hablar, más, fluido. ¡Y empecé a, estudiar, a tener clases privadas con un profesor, un tutor, pero!, estoy enseñando inglés (risas), es el proceso, es lento. Si están enseñando ocho horas al día, pensando ocho horas al día, calificando, etcétera, etcétera.

E: Byron, yo te hacía la pregunta del español, porque igual el español es otro idioma, ¿cierto? De todas esas experiencias que tú me contaste siendo estudiante de español, viste alguna experiencia con algún docente que te haya marcado, que te haya dejado hoy como docente de inglés, e, como una pauta para decir “uy! Este profesor me gusta cómo enseñaba este aspecto, o de repente ese profesor “voy a imitar lo que ese profesor hacía. ¿Hubo alguno en particular que te marcó?, para, ahorita en la actualidad, para, ¿ósea en la forma en que tú estás ejerciendo tus clases?

Do1: mmmm marcó como tal, no como “Uhhh quiero ser como ese profesor”, no. Pero algún profesor que me motivó que como inició la motivación era un profesor y era muy rajon y aprendí mucho, y los demás estrictos “no, tiene que hacerlo así” no pueden hacer tantas cosas, no aprendí tanto. Pero ese profesor, y yo recuerdo una vez en el examen, tenía algo malo ahí, y el señaló “mm, revisalo otra vez” y recuerdo ese momento y no me dijo como “cambia a esa palabra”, no, sólo dijo “no, mira, presta atención, porque algo no está bien, y es como ah, está bien, ese profesor sí, ee, depende de cómo vas a mirar las cosas, porque hay gente que dice, “ay no, pero si no sabes no sabes, tiene que perder”, pero aprendí mucho en esa clase porque él era relajado y estaba como no estaba, creo que el ambiente no estaba tan enfocado en las notas, no, sólo como, vamos a aprender, y creo que para aprender algo no puedes tener una presión, no puedes como

estar, tener miedo, tiene que equivocarse, saber que ahh bueno no sé la formación pero ahí vamos. Entonces para mí, aprendo más en un ambiente relajado, por ejemplo mi tutor en Cartagena, muy relajado, estamos si hablando y aprendo mucho. O estamos ahí tomando café algo y hablando y en un ambiente así y, no es, pero “ah, tengo que hacerlo, ah no pero voy a perder, oh, voy a sacar un dos de cinco”, como, no sé, entonces para mí, es más saber qué tipo de ambiente prefiero estudiar y para mí es más relajado, ¡pero! ¡Con una motivación, no puede ser relajado ahí, ahhh, claro! (risas) Exactamente. ¡No, si me das tareas voy a hacerlo, porque quiero hacerlo, porque tengo motivación, pero no tan “ahh tengo un dos, no! Quiero un tres, ¡pero necesito cinco!”, no, a mí no me importan las notas así tanto, y aprendo más sin preocuparme por las notas.

E: pero en cierta forma, ¿hubo una influencia del estilo de ese docente e tu actual proceder como docente?

Do1: Sí, sí, porque antes, no, cuando llegué a Cartagena no “mi nombre es Mr. Brower, porque tengo que aprender sus nombres, tienen que llamarme Mr., no soy profesor, no tengo doctorado, porque para mí ser profesor es que tienen que tener un doctorado, si no es maestro o instructor, pero ni siquiera tenía eso, y (risas) entonces, Mr., no más. Y como no, “mire, tiene que llegar a esa hora, a la vez como la como el departamento nos dijeron, como la gente ahí nos dijeron “no, pero si los estudiantes llegan tarde, cierre la puerta con seguro y etcétera, etcétera, y después, saber y entender la cultura, que, eso es normal, eso pasa aquí y acá en Manuela quince minutos y ya, no puedes tomar asistencia en punto, entonces, después de estar acá en Colombia con esta esta cultura, he cambiado también. Son muy relajados con todo, no solamente en el trabajo, pero con todo, en el banco, “ah noo, sí debe esperar dos horas, noo tranquilo estamos en Colombia”, no pero todo es, estamos en Colombia, eso pasa. En Cartagena, es más, un poquito más, cómo es la palabra, como, des...hay más desorden, pero ya me acostumbraba a ese desorden. Tenemos exámenes orales y están ahí en la terraza poniendo música como un pick up, claro están poniendo música y tengo examen oral, estamos en Colombia, entonces ya me, me acostumbré, entonces cuando algo sí fácil, y mis estudiantes dicen es acá también, “ah profe, pero estamos en Colombia, tranquilo”. Entonces, creo que, por testar acá, en la co, en Colombia y meterme en la cultura he rebajado demasiado, mucho más, entonces, cuando algo pasen y ellos dicen “tiene que ser así, porque es así y así es...”, yo digo como, bueno eso es ideal pero no va a pasar. Pero después siempre hay excepciones y no, “pero tiene que dar a ese estudiante...no bueno, vamos a hacer la excepción, como tomar eso en cuenta...”, y entonces, cuál era todo eso de estar así (seña con la mano de rigidez).

E: se vuelve una flexibilidad, pero una flexibilidad demasiado, ya sobrepasa...

Do1: exactamente, tenemos que hacerlo o no, entonces el es un conflicto de culturas también para mí, porque si que, si voy a hacer las cosas así profesionales y siempre “somos profesionales y profesional y licenciados, y...” para mí ser profesional no es lo mismo de ser profesional acá, entonces, como no, “relajado, estamos en Colombia”, entonces, he cambiado, no sé si es bueno o malo, pero he cambiado por estar acá en Colombia, no soy tan estricto como antes. Entonces como profesor, creo que ya, como profesor sí soy relajado, porque uno, aprendí que en vez, que no quiero dedicar mucho tiempo para nada. Y a veces estoy como, “ay pero estoy aquí calificando todo mi fin de semana, ay no, necesito relajar y, quiero calificar y darles sugerencias”, y, antes hacía eso “no, mejor haga eso, tutorías tatatatata y los estudiantes reciben la hoja “ah” y

tíranlo en la basura, ah, pero quizás es cultura también, entonces bueno, “si ustedes no importan, yo no importo, a mí no me importa tan tampoco”, sólo con los estudiantes que tienen la motivación, y ahí puedo hacer más cosas, y dedicar más tiempo, o, más tiempo y...y, sí. Tengo un compañero que estaba trabajando en un instituto a, y él está bien motivado y “ay, ¿por qué no llegó mi estudiante? Ya ha pasado una semana, tenemos que llamarlo y saber, y, él está perdiendo la plata ahí”. No soy ese tipo de profesor. Bueno, el pagó, él sabe qué pagó, si no llega en tres días, va a perder su, su dinero, yo tengo que hacer mis cosas, él sabe que tiene que ser responsable, pero no voy a buscar ese estudiante, no, no, esto es mucho trabajo.

E: claro, es un desgaste. La palabra clave tuya es la motivación, más la motivación intrínseca, que están por dentro, eso que ellos sienten, no es que, si aprendes esto te doy n premio, te doy una nota. Es, yo quiero, no importa que me equivoque, no importa que hable mal, yo voy mejorando, voy mejorando poco a poco, ese tipo de estudiante.

Doc1: exactamente

DESPEDIDA Y AGRADECIMIENTOS

Nombre del Docente: Miguel Sierra **Código:** Do2
Fecha: noviembre 9 de 2015 **Hora:** 3:00 pm

SALUDO E INTRODUCCIÓN AL PROCESO DE ENTREVISTA

E: Bueno vamos a tener la entrevista con el profesor Miguel Sierra, quien trabaja actualmente en Cúcuta.

Do2: Vale

E: Profe cuéntenos, ¿cuál es su profesión?

Do2: eh profesión principal, me gradué en Estados Unidos como jefe de enfermería, eh, pues realmente me especialicé en oftalmología más que nada, de ahí hice una especialización como intérprete en términos medicinales y judiciales, para el estado de Carolina del Norte.

E: Y actualmente se dedica a la docencia... acá en Colombia...

Do2: Si, la docencia acá en Colombia, en Cúcuta, en el SENA y la Simón Bolívar, hace ya cinco años completos de docencia.

E: Y de tener esa profesión, ¿por qué dedicarse a la docencia, a la enseñanza de inglés? ¿Qué le motiva a ser docente de inglés?

Do2: Pues, te voy a decir algo de verdad Claudia, lo que creo que, algo que más que nada, que mi familia piensa es que la razón porque hago lo que hago es por vivir en un país, por tanto tiempo, como yo viví realmente desde mi infancia, ¿no?, siempre tuve ese anhelo de venir a Colombia, pero mis padres no me dejaban, cualquier razón, motivo. Cuando tuve la opción, la oportunidad de venir y vine, realmente me di cuenta que más que nada en la ciudad donde llegué, acá como tal, pues realmente el inglés es muy necesitado y estamos un poquito atrasados en el sentido del idioma y la cultura, ¿no? Y bueno aparte que realmente, aparte de eso fue el pedido laboral, porque pues realmente, ósea, hay más trabajo en esa área acá en Cúcuta, y bueno, pues ahí me quedé y realmente me gustó y me gustaba el impacto que uno hace a los aprendices, a los estudiantes también porque uno demuestra una diferente cultura, les ayuda a ver qué hay más allá, ¿no?

E: Te atrae no solamente la enseñanza del inglés como materia, sino que estás transmitiendo también la cultura

Do2: ¡Claro! Porque es que no es solamente un idioma, es una forma de vivir, ¿no?

E: Yo sé que no estudiaste licenciatura. Cuando uno estudia Licenciatura, uno habla de elementos teóricos, metodológicos y didácticos. Desde tu experiencia, ¿Cuáles son esos elementos que tú utilizas? ¿Sobre cuáles elementos teóricos, metodológicos y didácticos te basas en tus clases?

Do2: Más que, en la parte didáctica hago muchas actividades afuera del aula, también en la Universidad empecé a hacerlo, más que nada en el SENA obviamente porque es una formación abierta. Muy chévere, hago, por ejemplo, hago asados, en el sentido cultura americano, ¿no? Eh,

las fechas importantes, como la fecha de independencia “4th July”, el cuatro de Julio, en navidad, pascuas, St. Patrick`s day, cosas que son pues relevantes culturalmente del país, ¿no? Para que ellos tengo una experiencia más que simplemente un libro, y el verbo to be y el simple presente continuo y todo lo que realmente he visto desde que he llegado que no ha funcionado tan bien y que el nivel de inglés es muy bajo para muchas personas, ¿no? Y igualmente a nivel profesional, pero y en la parte de metodología pues realmente, eh, los libros que yo tengo de los contextos que yo traje de Estados Unidos y pues realmente la enseñanza, porque como a mí me enseñaron inglés, ya todo eso básicamente para mí es muy fácil. Las reglas y todo, porque pues es diferente aprenderlo para enseñar, de aprenderlo como primer idioma y mi segundo idioma siendo español, realmente me facilita eso, en el sentido de pues, de demostrar las reglas y todo eso, pero más que nada realmente pienso, lo que más me ha ayudado para lograr transmitir el idioma como tal son las actividades didácticas, las actividades, porque uno puede hacer mucho afuera del aula y aprender. Es chévere.

E: Tu intentas hacer, no sé si está bien dicho, pero tratas de hacer una inmersión con tus actividades.

Do2: Si claro, quiero que ellos, por ejemplo, un juego de futbol americano que ellos lo vean, o por ejemplo, eh, no sé una presentación como los oscar`s, los grammy`s, ¿cosas así no? Que tengan que ver realmente de ese país que igualmente poco se conoce en nuestra cultura de esos aspectos, los actores, de donde vienen las películas, las qué ciudad principal, las historias los artistas, los principales, porque también ayuda a culturar una persona, ¿no? Los monumentos, cosas así, entonces es chévere, y chévere realizarlo, hacer talleres y que ellos lo hagan, ¿no? Que realicen pues monumentos, y hagan pues, un resumen de ese tipo de historia, que aprendan, y aprenden mucho más de eso, pues se interesan, saben cultura, saben de dónde viene eso, ¿sí?

E: Miguel y cuéntanos, esas primeras experiencias como docente, ¿cómo fueron?

Do2: ¡Ha!!! (Expresión de agrado y alegría) duros (con énfasis) no solamente como docencia, pero por cultura, por cambio de cultura, porque como a mí también me tocó un choque drástico, vivir en un país donde todo es uniforme, todo es muy serio, y llegar a nuestro país, que igual es una belleza, pero es bien difícil transmitir otro idioma porque, pues, la realidad es que mucha gente tiene pavor al inglés, le temen mucho, entonces al presentarlo es como si usted estuviera presentando química y no sé qué y realmente no es así no? pero porque pues lastimosamente han tenido un mal aprendizaje, ¿no? Cuestiones pues de ellos mismos, o posiblemente los instructores en el tiempo de que uno tiene que esforzar el idioma, que es a las primeras etapas de la vida como cuando nosotros aprendemos español, ¿sí? Nos dieron bases para respetar el idioma y aprenderlo, pero aquí realmente no veo que fue hecho en el tiempo, vamos mejorando, pero eso fue, lo más difícil tratar de sacar los estudiantes y los aprendices de ese bloqueo mental que tuvieran, como ese miedo ese miedo del inglés, mejor dicho. Eso fue lo más difícil al principio.

E: Profe Miguel, ¿siempre enseñó como lo hace ahora? ¿O ha cambiado algo?

Do2: mmmm, no, si, si ha cambiado, creo más que nada, pues ya por el tiempo eh, me siento más conforme, ¿no? Pues como no, nunca era mi carrera principal, entonces yo creo que lo que ha cambiado es pues, ¿uno yo ya me siento más conforma no? En las aulas de aprendizaje, y pues las capacitaciones que uno ha tomado, ha ayudado bastante, ¿no? Pues obviamente desde que he

empezado he tomado bastantes y eso ayuda mucho en la parte pedagógica, ¿no? Entonces si veo que eso ha tenido una influencia, especialmente las capacitaciones.

E: Lo ha enriquecido.

Do2: Si, bastante.

E: Profe, usted me dijo que estuvo en Estados Unidos desde pequeño. ¿Aprendió inglés en el colegio? ¿Cómo fueron esas primeras experiencias con esos docentes de lengua extranjera?

Do2: pues chéveres. Solamente tuve una. Osea, estaba en el programa de inglés como segundo idioma. Eh y, pues era tercer grado, entonces era primaria, ¿no? Y la maestra era la instructora Miss Diaviasi. ¿Y bueno, mi experiencia fue muy chévere porque pues era, estaba pequeño no? Y era un niño y todo era chévere, todo era nuevo, no, también el cambio, ósea era otro país y ósea, vivir allá, es impactante para un niño, pero, pero la enseñanza fue muy bonita pues estaba, realmente también lo que me ayudó el estado, es un estado latino, las personas alrededor mío eran todos latinos también entonces uno se siente bien, ¿no?

E: Profe ¿Ha heredado algo de ese docente o esa docente, o quizá evitado hacer algo que ellos hacían mal? ¿O que usted considera que hacían mal? O ¿Se contagió de algo de ellos, algo de las estrategias que ellos utilizaban? O ¿Qué de ellos le gustó que esté usted usando ahora?

Do2: ammm, bueno, de algo negativo no, ella fue espectacular. Nos tuvo mucha paciencia, ya uno como adulto lo ve pues imagínate, trabajaba con niños (risas) a esa edad nosotros no somos tan quietos y todo eso, ¿no? Mucha paciencia. Yo creo que de eso pues eh de lo que yo pues adquirí de ella fue pues paciencia y aparte de eso pues tener, ósea, ser muy didáctico, ¿no? En mi enseñanza, pues no solamente libro y libro, ¿no? Pero demostrar cultura y tener talleres didácticos, pues todo eso, eso también es muy chévere y uno aprende también así, ¿no? Salir al medio ambiente, afuera y explicar lo que son las cosas afuera, al aire libre.

E: Muy bien, hablando de esa docente, ¿cómo la percibía usted a ella?

Do2: Súper chévere (sonrisa y risas)

E: le divertían sus clases

Do2: ¡si, dígame! Era un niño, entonces era todo nuevo y ella era muy didáctica, pues nos enseñó saliendo al parque, jugando no? Ósea, señalando como pues, como uno aprendió el español, ¿no? O su primer idioma, mejor dicho.

E: ¿Y ahora usted cómo percibe a sus estudiantes?

Do2: Bien, hoy en día los veo mejor que como yo llegué hace cinco años, ¿no? Osea, igualmente yo nunca tuve educación, así como tal de idioma, o educación, así como el colegio en Colombia, ¿no? Pero de lo que yo he visto en idiomas de hace cinco años que he llegado si ha mejorado bastante, ¿no? En el sentido porque pues, hemos avanzado, ¿no? Como país, pues los veo mejor, los veo mejor que antes.

E: El nivel ha mejorado

Do2: El nivel ha mejorado, sí.

E: Ahora, para terminar. ¿Qué significa para usted el aula de clases?

Do2: Un escape (risas). Es un escape para mí, para volver a, ósea, a mis rutas, ósea mis, no sé cómo decirlo bien, ósea como mis principios, ¿no? Mi origen. Porque pues yo realmente viví toda mi vida allá, ¿no? Yo me fui, me llevaron, ni siquiera me fui, ósea me llevaron de niñez, entonces de niño y pues el aula es un escape porque puedo hablar en inglés, les puedo enseñar cultura, me puedo divertir con ellos y pues es difícil, ¿no? Porque pues uno no tiene tantas personas con quien comunicarse en inglés; igualmente pues la familia de uno no vive con uno, entonces para mí más que nada el aula es un escape y también un chance para pues para, como te digo, para, ¿cómo se diría? ¡Como para ahhhh! Español, ¿para qué? Para demostrar, para transmitir, ¿sí? Para transmitir las experiencias de uno en el idioma

E: Muy bien, muy bien, es un escape, lo resumes con esa palabra, es un escape.

P1: Si, es un escape, chévere.

DESPEDIDA Y AGRADECIMIENTO

Nombre del docente: Richard Monje

Código: Do3

Fecha: octubre 28 de 2015

Hora: 7:00 am

SALUDO E INTRODUCCIÓN AL PROCESO DE ENTREVISTA

E: Profesor Richard usted actualmente ejerce como docente de inglés, ¿Cierto?

Do3: si, en mi instituto de inglés

E: ¿hace cuánto tiempo está ejerciendo como docente?

Do3: mmm llevo yo, yo emm llevo yo más o menos doce años en el mercado. E soy psicólogo, con una maestría en lingüística, y basado en una experiencia que tuve en un colegio, en el colegio “La Enseñanza” a mí me propusieron venirme para Colombia a trabajar el bilingüismo en ese colegio. Fue una experiencia muy bonita, al principio venía con la intención de trabajar con el profesorado, porque el profesorado estaba muy reacio al bilingüismo, pero se trabajó básicamente, pues vi la necesidad de trabajar realmente también con los estudiantes, porque pues el profesorado tiene un problema de actualización, le temen mucho a las personas que vienen a actualizarlos, entonces la negatividad, pues obviamente evitaba que el bilingüismo progresase. También nos encontramos con una situación en donde tal vez confundían mucho los problemas de aprendizaje con problemas disciplinarios y por medio de la terapia de trabajo se hizo conjunto con la rectoría, las madres, ósea las monjitas, se trabajó lo que era la disciplina para mejorar en cuanto al entorno en todas las clases, porque, pues no era realmente un problema de aprendizaje sino era de indisciplina; los profesores no le ayudaban a controlar realmente la indisciplina en el salón, pero al mejorar eso empezamos a trabajar también el bilingüismo, empezamos a trabajar en el que los chicos que fueran hiperactivos ayudasen en la clase para mejorar esta situación, ellos eran los que más rápido aprendían. A pesar de su indisciplina tenían una conducta muy buena en cuanto al aprendizaje, pero no lo detectaban los profesores, sino ellos lo confundían con “no, ellos tienen un problema de aprendizaje porque son muy indisciplinados” y no los podían controlar. Entonces comenzamos a trabajar junto con aquéllos grupos de niños y en dos años logramos que el colegio entero de volviera bilingüe, eso es, fue muy gratificante, porque pues comenzamos a trabajar algo que pues se veía muy difícil, pero en la realidad era muy muy sencillo. De ahí pasé a trabajar en institutos de inglés, e precisamente trabajé comencé con un instituto en especial se llamaba Orange Entertainment en ese entonces, después el cambió a se llamaba O. J. Entertainment, trabajé siete años con ellos, mejoramos mucho la metodología, era una metodología práctica conversacional muy buena, pero pues lamentablemente por la parte am pues de contabilidad, por la parte más interna de la empresa, pues la empresa no pudo sostenerse. De ahí fue cuando yo decidí montar mi propia empresa y abrí un instituto conversacional, el cual todavía pues tengo, es un instituto el cual las personas aprenden a hablar, a desarrollar la habilidad del habla primero antes de desarrollar la parte gramatical conversacional, se les enseña primero al estudiante a reconocer a hablar a socializar, tenemos también un problema en la comunidad que se llama el, la tecnología (risas) donde los celulares nos han hecho que los muchachos nuevos, los jóvenes no están hablando, no están socializando. Eso, se genera un problema adicional a la parte del bilingüismo porque pues no quieren hablar entre sí tampoco, quieren es chatear (risas) y lo hablan en español, correcto. Tienen el problema tanto en español

como en un idioma diferente. Pero se ha trabajado también con la tecnología, se ha, nos hemos apropiado un poco, pero la idea no es pues atacar a los recursos sino utilizar estos recursos en nuestro beneficio y se ha manejado también de una forma interna donde el profesorado maneja esta tecnología y hemos, la hemos puesto implícita dentro de la misma tecnología para poder llegar a aquéllos estudiantes que les gusta chatear, entonces chateamos con ellos en inglés, ee les mandamos mensajes, ellos nos mandan audio, ee ellos mismos están ejerciendo el uso de esta tecnología para mejorar su idioma y también les estamos enseñando a socializar, a que también tengan un contacto persona a persona y aprendan a reconocer obviamente lo que ellos ya han perdido un poco que es la parte social, de un entorno social, porque ellos socializan por medio de los celulares mas no en un entorno real comunicativo, basado en eso pues la metodología es más conversacional que gramatical, pero se ejerce la parte de gramática por medio de la tecnología. Entonces las facetas son virtuales no presenciales, aunque tengo facetas presenciales, la faceta virtual es mucho más rápida, la persona aprende más porque se enfoca un poco más en la, en la conversación y con el profesor.

E: Usted de ha ido varis preguntas adelante (risas) ¿Qué otra formación académica tiene? Usted me comentó que hizo una maestría en bilingüismo, cierto? Tiene una maestría en bilingüismo, (el entrevistador corrige) no en lingüística.

Do3: lingüística

E: psicólogo, me dijo también

Do3: yo soy psicólogo, correcto, hasta ahora no tengo ningún otro estudio, prácticamente, esto me absorbe bastante (risas). Pero si es, digamos, he hecho talleres de lingüística, porque veo la necesidad de mantenerme actualizado, yo lo hago con la universidad de Miami, lo hago en facetas virtuales para mantenerme actualizado semestralmente con la universidad.

E: cuando usted tomó la maestría ¿Ya ejercía como docente?

Do3: no. Cuando yo hice la maestría en lingüística mi enfoque era más en trabajar con niños especiales. E yo tuve la oportunidad en Miami cuando me gradué, yo soy graduado de la Universidad de Miami, ee empecé a trabajar en un programa que era para ayudar a niños con problemas de conversación o tartamudismo y por eso empecé a trabajar, hice la maestría en lingüística. De ahí fue cuando yo terminé porque me tocaba trabajar con muchos niños que venían de diferentes países para aprender el idioma y de ahí vi la necesidad de enseñar inglés, y fue cuando me hicieron la propuesta del colegio “la enseñanza” por medio de una de las monjitas que la enviaron a aprender el idioma. Ella fue la que me hizo la conexión acá en Colombia con el colegio “La Enseñanza”.

E: ¿Cuáles son esos elementos metodológicos y didácticos que usted emplea en sus clases? bueno ya me ha mencionado varios. ¿Cierto? Sobre todo metodológicos y didácticos. ¿Y teóricos? ¿En teoría?

Do3: teóricos, se utiliza mucho la realidad. Ósea lo que yo manejo es no utilizar libros que no sean muy antiguos, ósea, la mayoría de los estudiantes tratan de conectarse con un libro que realmente no tiene nada que ver con la vida personal de ellos, entonces qué pasa, nunca lo ven como una realidad. Mientras que yo les manejo situaciones de la vida real, noticias actualizadas

donde ellos también tienen la conexión entre español e inglés entonces pueden notar la diferencia. Al hacer esta actualización de temas, la persona está un poco más enfocada en lo que es hoy en día mas no en lo que pasó o en situaciones que ellos ni siquiera conocen. Muchos de los libros están enfocados en situaciones que ellos ni siquiera saben que existen. Hablan de una cultura que ellos ni siquiera conocen. Entonces es bueno que la conozcan, pero ya obviamente cuando ya ellos tengan el idioma y puedan leer acerca de eso, pero cuando están aprendiendo pues es muy difícil porque pues ellos no están viendo conexión, cuando la traducen la traducen muy literal, entonces no le ven una realidad. Mientras que si hay una realidad existente la traducción se vuelve un poquito más efectiva porque el estudiante aprende su entorno, más no aprende otro entorno que no existe. Es como ver la realidad y la ficción.

E: ¿cómo ha llegado a esa conclusión?

Do3: Experiencia, experiencia, trabajar con estudiantes de diferentes edades me ha ayudado a notar que soy un poquito metodológico, me gusta mucho enfocarme en la persona, ee de por sí las clases, el instituto que yo manejo tiene un límite de cuatro personas en línea, no puedo poner más personas y son dos horas de ejercicio porque la persona tiene que desenvolverse. Si hay muchas personas en un salón de clase ellos no tienen la oportunidad de poderlo hacer, entonces, ¿cómo lo hacíamos en el colegio “La Enseñanza”? , había más o menos entre treinta y cuatro y cuarenta y dos estudiantes por salón en una hora de clase, eran demasiados, entonces lo que hacíamos es que numerábamos a un estudiante líder y los hacíamos grupos de máximo seis donde ellos podían realmente ejercer un ejercicio en una hora. Pero es imposible que cuarenta y tres estudiantes que todos lo practiquen en una hora con un solo maestro, es muy difícil (sonrisa). Entonces ee, ¿qué hacíamos nosotros?, había dos tutores, uno de español uno de inglés, el que apoyaba al profesor de inglés y él tenía que ir aprendiendo al mismo tiempo también inglés. Entonces las clases se les daban a los maestros y también el profesor tenía que estar también en el salón de clase con eee, pues para ir avanzando en los temas en inglés. Y obviamente se nombraban los estudiantes líderes a quienes se les daban el trabajo para que ellos pudieran fomentar en una hora la sociabilidad. Al principio fue difícil por la indisciplina, pero eso se mejora cuando el profesor tiene una mejor relación con el estudiante, e cuando hay una relación real entre profesor y el estudiante, la disciplina mejora casi a un noventa por ciento. Cuando el profesor tiene demasiada indisciplina es porque está haciendo como un sargento, entonces ellos no, lo ven más como una persona regañona que como un amigo y entonces él realmente tiene que ser un amigo del estudiante para poder que logre el objetivo que el muchacho está logrando. Ya en una faceta de mucho más, de digamos de personas entre los veinte, de entre, yo diría entre los veinte y los veinte cinco años ya es muy diferente, pues ya la persona sabe qué es lo que quiere, sabe cómo es que lo quiere obtener, entonces he es muy diferente en la enseñanza, pero en el colegio si el profesor no es amigo del niño el enfoque es muy distinto. Ósea, y eso es lo que nos vemos, aquí en Colombia nos vemos mucho en ese flagelo, que el profesor no quiere ser amigo del estudiante, el profesor supe quiere superar al estudiante cuando es el estudiante que ha superado al profesor. Lo vemos en la tecnología. Ellos manejan la tecnología al pelo, el profesor no (risas), entonces el profesor tal vez tenga el conocimiento, pero no la tecnología, ces ya ha superado al profesor.

E: Sus primeras experiencias como docente, ¿cómo fueron? ¿Fueron exitosas desde el principio?

Do3: No. Al principio no fueron exitosas, e la verdad, al principio fue mucho el trauma, de por sí casi me retiro porque las circunstancias no se prestaban para mejorar, por la dificultad que había de comunicación en el colegio entre el profesorado y la parte administrativa. he ... no sé si era más temor o... sí, yo pensaría que era más temor de ellos enfrentarse al idioma, pusieron una barrera ee... para no sé, como para sabotear el proceso y obviamente al principio fue muy difícil porque yo me veía en una situación de que no funcionaban, no funcionaban, no funcionaban y ellos me lo recalcan, entonces fue muy difícil esos seis primeros meses fueron muy muy complicados, pero después mejoró porque una de las madres, de por sí la más viejita del colegio, ella un día me sentó y me dijo: “no le hagas cas a los demás, piensa en ti”. Osea, lidera tu proyecto y como usted quiera haga, no deje que ellos lo lideren porque no lo van a dejar ejercer. Y si, pues el cambio de actitud me ayudó muchísimo a que ellos tenían que hacer los procesos entonces fue cuando comencé a probar, probar y probar diferentes cosas. Lo que no funcionaba o rechazaba, lo que funcionaba yo lo veía viable, obviamente lo mantenía y así fue el primer año. El segundo año ya fue muy distinto porque cambiaron la mayoría del profesorado, ee renovaron muchas personas, entonces estas personas llegaron con una mente muy nueva, muy fresca, entonces les gustaba la idea de que les enseñara en inglés, a los anteriores no les gustaba mucho la idea que les enseñara en inglés. Entonces ya mejoró muchísimo porque ya fue trabajar mucho con los profesores, me hice muy amigo de ellos. Realmente también me faltaba esa parte de tratar de ser amigo, pero no lo logré. Por la misma negatividad, pero con estos profesados nuevos, si fui muy amigo de ellos, tones hubo una vivencia diferente, entonces yo ya a ellos les hablaba en inglés siempre, no les hablaba en español y ellos intentaron entender, entender y entender. Con los anteriores me tocaba hablar mucho español y resultaba terminando hablando en español todo el tiempo (risas)

E. ¿Ellos tenía mucho miedo?

Do3: tenían mucho miedo, mucho miedo. Desafortunadamente pues al miedo, ellos tuvieron que tomar una decisión de mantener o no el profesorado que fue, yo pienso, muy positivo para la, para el colegio, no positivo para pues obviamente el equipo de trabajo, pero, en cuanto al colegio el objetivo era muy claro y pues teníamos que regirnos a él.

E: ¿todavía sigue haciéndolo, cierto?

Do3: todavía lo continúo haciendo porque todas las personas aprenden diferentes. Las personas son muy individuales en su aprendizaje. ¿Qué si he notado? Para lograr el objetivo yo te tengo un objetivo de seis meses para que la persona hable el idioma. Si el profesor baja la guardia, en cuanto a sentirse un poco superior, el estudiante logra el objetivo muy rápido. De por sí tengo muchos profesores que son e licenciados en lenguas modernas, porque todos tienen que ser licenciados en lenguas modernas, pero ellos tienen una actitud muy fuerte en cuanto a la gramática, entonces ellos quieren principalmente enseñar gramática, y eso hay que cambiarlo, eso no se puede enseñar de esa forma porque la persona no sabe qué es presente perfecto en español, entonces ellos no saben qué es una consecuencia del presente, perdón, una consecuencia del pasado en el presente y que esa situación no ha terminado y que uno no lo enfoca así en conversación. Eso uno lo enfoca en teoría, pero el estudiante nunca lo va a entender, nunca lo va a captar. Lo mismo el verbo “to be” aquí lo traducen, la mayoría de las metodologías quieren verlo como “ser” o “estar” y realmente el verbo “to be” es una ubicación y es una forma de estar, o de vivir. Entonces es más que toda una ubicación. ¿No se puede traducir una ubicación, ok? Y

eso es lo que hacen la mayoría del tiempo. Yo lo que hago es que lo vivencien, que lo figuren, que lo vivan, y que ya se encuentren en la situación real para poder que ellos entiendan cómo expresarlo, entonces ya es una situación de expresión, no de escritura. De por sí la mayoría de mis estudiantes hablan a los tres meses de estar en la metodología y ya entramos al quinto mes, empezamos en la parte gramatical del idioma, por donde ellos empiezan a aprender gramática, ahí si ya ellos saben gramática. Al tener la vivencia ya ellos aprenden gramática.

E: ¿cómo aprendió inglés usted?

Do3: mira yo aprendí inglés, yo me fui de Colombia a los quince años, me fui, pues anteriormente había visitado lo Estados Unidos y había estudiado tres años pero no, era muy niño, de por sí no hablaba inglés. En el colegio donde estaba hablaban español, pero cuando regresé a Colombia, estuve un tiempo, a los quince años partí por situaciones de seguridad acá en Colombia, me enviaron a los Estados Unidos y entré a un colegio directamente, entré al colegio, yo no hablaba inglés absolutamente nada, pero llegué a un colegio donde la mayoría, había como tres latino no más, de resto eran todos anglos o foráneos y pues me vi en la necesidad de aprenderlo, de hablarlo, porque pues ya no tenía con quien practicar español. Aunque yo estaba con mi hermana e tuve pues la necesidad de que toda la comunicación fuera en inglés y lo aprendí más o menos en dos meses ya estaba hablándolo, porque pues tenía una edad que se prestaba para uno conectarse un poco más con la parte social, aunque fue una transición difícil, porque fue un colegio muy difícil; los colegios de los Estados Unidos son muy fuertes, en cuanto a la diversidad y la diferencia, pero pues sobrevivimos (risas), aprendimos muy bien el idioma con mi hermana y de por sí pues me gustaban mucho las clases de inglés porque aprendía mucho más, entonces, pero sí fue mi experiencia de aprendizaje a los quince, ya a los dieciséis ya estaba yo hablando normal el inglés. Y obviamente me regresé a Colombia a los treinta y cinco años, yo tengo cuarenta y siete años, y pues en ese entorno obviamente trabajé, fui a la universidad, me becaron, entonces pude obviamente estudiar psicología y siempre fui muy arriesgado en la parte comunicativa, como que siempre era más enseñando idiomas, en el colegio me tocaba alfabetizar, entonces me tocaba era enseñarles a los emigrantes, entonces fue una experiencia muy bonita.

E: ¿Cómo fue la experiencia con esos docentes de lengua extranjera? ¿Hubo algún docente en particular que marcó la diferencia dentro de ese conjunto de experiencias?

Do3: Si, había un profesor cubano “José Francisco Mirán”, él es un profesor muy, ósea, su acento era muy fuerte, porque él tenía un acento fuerte en inglés, pero él me ayudaba muchísimo, el me ayudaba pues a mí y a otro compañero que tenía, el sí tenía un problema de aprendizaje porque pues se le olvidaban mucho las cosas, pero él nos corregía nos hacía repetir, nos hacía, nos formaba frases, él nos decía cómo debíamos manejarnos en el salón (risas), en el colegio. Fue una experiencia muy bonita con él porque nos apoyó durante todo el resto de, para hasta que yo me gradué. De por sí le debo mucho a él, el haberme graduado del colegio, del high school, porque creo que si él no nos hubiera apoyado hubiese sido muy difícil la transición, pues porque como te digo, los colegios en los Estados Unidos, los muchachos son muy fuertes con los migrantes, pues y, aunque nunca me vi discriminado, pero siempre...eran rudos (risas).

E: ¿Qué era lo más sobresaliente que tenía este docente?

Do3: Este profesor nos prestó mucha atención, eso era lo que más necesitábamos realmente, apoyo, y él nos apoyó muchísimo

E: ¿Ha heredado algo de él, o quizá ha evitado hacer algo que él hacía? ¿Qué? y ¿Por qué?

Do3: pues yo mira, yo la verdad sí creo que heredé de él porque la mayoría de cuando yo, osea, cuando tengo nuevos estudiantes los analizo mucho. Él nos sentaba y analizaba mucho, él se sentaba, tenía una conversación con nosotros en español, e, nos decía qué queríamos, a dónde queríamos llegar con el idioma, y él nos enfocaba mucho, nos hacía trabajos individuales a cada uno para que aprendiéramos inglés y esa personalización nos ayudó muchísimo. Yo manejo exactamente lo mismo en mi metodología con, yo tengo doscientos cincuenta estudiantes activos hoy en día en la metodología a pesar de que tengo diecisiete profesores que trabajan conmigo yo personalizo casi a todos mis estudiantes, ósea, yo tengo roce con ellos en alguna etapa de la metodología donde los profesores me envían los reportes, yo como ya los he entrevistado anteriormente me baso en eso y en el progreso que llevan para poder mantener la, mantener como el avance de cada uno de ellos. Yo me personalizo mucho, de por sí no dejo tener más de doscientos cincuenta estudiantes en la metodología. Tengo hartos estudiantes que están a la espera para poder empezar el idioma, pero es bueno de manejar una metodología que sea real. En Colombia tenemos un negocio muy grande con el instituto de inglés que se ha vuelto un negocio, ósea esto ya no es y ha dejado un poco la sensibilidad con la persona. A la persona lo que le interesa es aprender no que jueguen con ella en su parte económica. Entonces hay muchas empresas, hay Open English, está que es por propaganda tiene una altura muy alta, la gente cree en esto. Desafortunadamente Colombia somos muy gomelos. Nos gusta comprar lo que es extranjero, más lo nacional no lo no lo vemos como positivo, entonces eso hace que los manipulen, los manipulan mucho. La mismo pasa con la mayoría de los institutos, si ven un lugar muy lujoso, muy atractivo entonces la gente compra y eso es lo que hacen, y eso es lo la estrategia que tiene la mayoría de los institutos. Yo no, yo manejo más por referidos, a mí me refieren mis mismos estudiantes, ellos me dicen: “mira es que tengo un amigo que quiere aprender”, porque como ya lo han aprendido entonces ellos hablan muy bien de mí, y eso me gusta, me gusta más ese tipo de publicidad (risas) mucho más sana.

E: ¿Considera usted que hay alguna diferencia entre la forma de enseñar de los licenciados y los ¿No licenciados?

Do3: Durante los años he notado que el profesorado o la parte académica les enseñan a los profesores, no todos los profesores llegan a hablar el idioma, ósea, hablo de los profesores que se gradúan en lenguas, profesores licenciados en lenguas modernas. Hay una diferencia en práctica y se les vuelve todo teoría, todo es teoría, entonces es, lo que yo hago es hago un entrenamiento, primero les hago una entrevista inicial toda en inglés. Si ellos pasan la entrevista en inglés donde ellos tienen que ser fluidos en el idioma, tienen que hablar muy bien el idioma, se les hace un entrenamiento de tres semanas para manejar la metodología que yo llevo. Yo les hago, yo les entrego a ellos e un reporte donde va el ejercicio que deben realizar, ósea el trabajo que deben hacer, también les escribo el tema gramatical, porque nos toca mantenernos en conectados con las normas que emite el ministerio de educación para mantener e ósea lo que se llama el bilingüismo, entonces yo tengo que mantener esos ee como se les dice, esos lineamientos, si pero entonces yo los pongo implícitos dentro de una actividad. Entonces ellos deben hacer una actividad donde no les mencione nada la gramática, sino tiene que estar la gramática implícita dentro del ejercicio, s

está implícita dentro del ejercicio yo la apruebo, si veo de que está muy gramatical yo la desapruuebo, entonces ellos deben elaborar diariamente las clases que van a hacer para el siguiente día y eso hay que revisarlos todos los días. Osea es un trabajo muy muy extenso. Pero eso es el logro de nuestro objetivo, nosotros no, no repetimos clases. El profesor está en la obligación de hacer todas las clases diariamente

E: pero eso es muy bueno para ellos.

Do3: total, porque el profesor ejerce y está muy muy al día entonces, con lo que es el idioma, incluso aprenden. Que por eso mismo lo hago, la mayoría de ellos está muy escasos en ejercicios, entonces ellos ya al tener elaborar a clase, y la elaboran al día, ellos se están actualizando inmediatamente ese y eso lo hacemos, de pronto ellos al principio son muy reacios porque quieren todo muy fácil, acá tenemos la cultura del facilismo, entonces ellos quieren un libro, de por sí me lo han propuesto muchísimas veces, dicen: “ay! ¿Por qué no tenemos un libro?, ¿por qué no sé qué? No. Yo les digo: “no, libro no me sirve, porque libro es muy fácil desarrollar, pero una clase personalizada es muy difícil enfocarla, entonces, sí, yo les puedo dar temas a los estudiantes y, pero entonces con un libro se convierte en, no me importa si el estudiante aprendió o no, mientras cuando yo hago la clase, me interesa que el entienda lo que yo estoy tratando de transmitir. Yo pienso que los libros no son muy buenos para la metodología de los idiomas de por sí, no manejamos el libro, el libro lo elaboramos diariamente. Y es que en la parte social no hay libro. Ósea, mira tú y yo no teníamos, ósea de pronto tú estás preparada para para hacerme la entrevista, pero el enfoque es totalmente diferente, de repente no es exactamente como tú lo planeaste.

E: no, de hecho, he cambiado parte de las preguntas.

Do3: Exacto, entonces eso siempre va a cambiar, entonces eso es lo que toca hacerle al estudiante, ir con el estudiante, acompañarlo e ir modificando lo que el estudiante va requiriendo.

E: Estar muy cercano a sus estudiantes es muy importante para su metodología.

Do3: Si, es muy importante tener e el tener la conexión con el estudiante, si tú no conoces a tu estudiante no estás haciendo absolutamente nada. Ósea, en, en la parte, eso es lo que falla en la mayoría de los profesores, el profesorado es muy..., si son muy amigueros, porque tienen su grupo de amigos, pero piensan que es un negocio, lo ven como un negocio. ¡Sí es un negocio! Pero el negocio es productivo (risas). La productividad debe ser, o pues yo tengo el lema de que, si ellos a mí me pagan para que yo ejerza un trabajo, yo debo ser amigo de ellos. Ellos me están pagando por mi amistad y mi amistad se refleja en el trabajo que yo haga junto con ellos, porque me confían dinero, me confían en qué les voy a enseñar, qué voy a transmitirles; eso es algo que no tiene precio, es la confianza es súper importante y en eso es lo que falla la mayoría del profesorado. De por sí la mayoría del profesorado está interesado es en un sueldo, no está interesado en realmente en apoyar a un estudiante, y que “como se llaman profesores”, obviamente, eso hace que ellos también se vuelvan muy antipáticos, antisociales y esto es un tema total social. Yo por ejemplo envío, les ayudo a mis estudiantes a que viajen, e, les enfoco mucho de que tengan experiencias, a, de que salgan a lugares donde puedan practicar el idioma. Yo los llevo en Bogotá a pues, averiguo donde estén porque pues no todos son a nivel nacional, incluso en Ecuador tengo estudiantes y en Nueva York también. Les busco lugares donde ellos

vayan y puedan socializar, puedan hablar con personas foráneas, donde ellos puedan practicarlo fuera de obviamente el profesorado que tenemos, porque ellos tienen que vivenciarlo, si no hay vivencia no hay aprendizaje.

E: Esto se convierte totalmente en un trabajo en equipo.

Do3: Y que esto también es un trabajo conjunto con el estudiante, ¿no? Porque el estudiante no tiene solamente que leer y practicar sólo lo que el profesor le dio sino también tiene que investigar. Yo diría que el trabajo del profesor es un treinta y cinco por ciento, el resto va dependiendo del estudiante, pero hay que fomentárselo. Si el profesor, si el profesor no lo fomenta, el estudiante no lo va a hacer, es por eso hay que tener la amistad con el estudiante, para que el estudiante se vea en la necesidad de buscar, entonces la parte virtual, no enfocamos con el whatsapp y les mandamos mensajes, les mandamos audios, les mandamos todo tipo de actividades para que ellos puedan escuchar diariamente el idioma.

E: ¿Podría ser bastante complejo manejar las necesidades de personas de distintas edades dentro del aula?

Do3: pues yo no lo veo complicado, yo no lo veo complicado porque nosotros somos o sea el ser humano es un ser que puede cambiar diferentes facetas en su vida, es amoldarse a la faceta, uno obviamente es profesional en lo que ya ha vivido, si? Pero uno tiene que bajar la guardia, lo enseñó, yo tengo un jardín infantil que en estos momentos le estamos enseñando inglés y me apoya uno de mis estudiantes, el cual está hasta ahora aprendiendo, y ¡nos toca jugar con el niño!, sentarnos a jugar y tirarnos al piso, y volver a ser niños otra vez para que ellos tengan esa amistad con uno. De por sí es muy bonito trabajar con ellos porque el niño aprende así (chasquea dedos) de rápido, pero tú tienes que nivelarte al niño, si tú no llegas al piso con ellos, ellos nunca van a tener una conexión contigo (risas). Ahora, los adolescentes, es totalmente igual, si tú no aprendes a conocer el adolescente, eso le pasa mucho a los papás también, tú no recibes la confianza que ellos requieren, porque en este momento los adolescentes están cruzando por muchas facetas, faceta de la sexualidad, faceta de la drogadicción, la faceta de la amistad, sobre todo la amistad que para ellos es muy fuerte en esta etapa. Entonces si tú no te conectas dejando a un lado todos esos prejuicios, el estudiante no llega a ser tu amigo, sí, pero si uno deja a un lado los prejuicios a uno lo aceptan en cualquier lugar, y eso es lo hay que hacer ve. El profesorado tiende a tener mucho prejuicio, demasiado prejuicio, entonces ellos nunca se nivelan, siempre quieren ser sargento. Yo no lo puedo hacer porque a mí me toca ser muy amigo de mis estudiantes entonces, yo sí soy psicorígido, yo les demuestro a ellos que soy psicorígido en que me tienen que cumplir, pero en realidad soy su amigo, entonces yo me conecto mucho con los adolescentes, ahora ya la etapa entre los veinte y treinta años las personas son un poco mucho más abiertas, son mucho más sociables si?, pero hay que manejar un entorno muy real para que la persona realmente vea de que tiene un vínculo con la persona. Ya más adelante, después de los treinta y cinco años en adelante las personas son un poquito más metódicas, ya no hay necesidad de la amistad, ¿eso se genera solo ok? Desde que tú seas muy real y la persona perciba que hay un algo real la persona se vuelve tu amiga.

E: De todas las estrategias que usted emplea dentro del aula, cuál considera usted es la más ¿Exitosa?

Do3: bueno la más, la más importante de las estrategias es que si es un grupo social ellos deben hablar entre sí, ósea, si no hay habla no hay aprendizaje, además que el aprendizaje es reversito, ósea, si tú no te escuchas pronunciar o hablar, tú nunca lo logras, porque ese es el fundamento de que debe existir, ellos deben saber de qué el aprendizaje se basa en ellos, ellos deben pronunciar para grabar, de por sí así aprendimos español, cuando éramos chiquitos debíamos escucharnos. La mamá nos podía hablar de muchas formas, pero uno no lo mejoraba, lo que pasa es que uno lo comparaba, pero ¿qué perfecciona? El escucharnos. Entonces esa es pues la faceta que yo más les digo a ellos, entonces yo cuando ellos están en la lectura con un audio yo les digo: “no lean, pronuncien en voz baja lo que está diciendo la persona, para que ustedes mismo escuchen”, y ahí van comparando la pronunciación. Esa es la regla número uno de la metodología. Ellos deben ir articular. Si no la persona no articula tampoco hace esto que estos músculos e cambien. En español somos muy lineales, no abrimos mucho la boca, en inglés tenemos que articular mucho, entonces si la persona no articula estos músculos obviamente no pronuncia igual. Entonces poco a poco al escuchar y al comparar el audio obviamente la persona va mejorando y va mejorando mucho más rápido. Creo que esa es la clave fundamental del aprendizaje de cualquier idioma, no solamente de inglés, sino de cualquier idioma.

E: ¿qué significa para usted un aula de clases?

Do3: Uyy ¡todo! (risas). Hoy en día a diferencia de cuando yo estaba estudiando psicología ee pues el entorno lo que se llama “aula de clase” porque para mí el computador también es un aula de clase (risas). Yo creo que lo es todo es una ff, es algo que a mí me llena mucho, me encanta estar con mis estudiantes, me encanta hablar con ellos, me encanta conocerlos, me encanta que me conozcan como tal, porque ellos me generan una confianza muy amplia, e si es muy importante digamos ser muy real e muy verídico en cuanto a uno mismo y de pronto no llegar con una actitud muy profesor, sino “¡”quiubo, nos vamos a hablar, vamos a ponernos a hablar hoy, vamos a ponernos a trabajar este tema y vamos a fluir en el tema”. Eso hace de que a pesar que de pronto tome tiempo para algunas personas porque algunas personas sí requieren de más tiempo de aprendizaje no se les hace una carga. Y a otra cosa que a ellos también les gusta asistir, y yo tengo muy pocos estudiantes que no asisten a mis clases (risas). ¡Eso me llena mucho me pone muy positivo porque yo sé que van a estar ahí! Los que no, siempre me llaman:” profe mire no puedo ir porque tengo mucho trabajo...e mañana te veo”, y siempre cumplen. Es muy bonito saber que un estudiante está con uno y quiere estar con uno en el salón de clase.

E: ¿Eso hace que uno como docente tal vez se comprometa más?

Do3: Claro, toca responder porque ese es la idea de ser amigo. El amigo es aquel que te ayuda, el amigo es aquel que te apoya, el que te demuestra que es lo que estás haciendo y esa actitud de amistad en el profesorado ayuda en un cien por ciento a que el estudiante aprenda. Yo he querido cambiar eso mucho en Colombia, de por sí he querido trabajar en colegios e, pero pues también es muy difícil, es muy difícil que tanto todos los rectores como los profesores entiendan que realmente debe ser un amigo, no debe ser un profesor. El profesor es un título, el profesor es realmente un cartón, no hay nada más, pero realmente e e realmente el profesor es un amigo, es una persona que te enseñe, que te guíe y que te realmente te entienda principalmente, porque yo pienso que no hay problemas de aprendizaje, realmente es cómo lo enfoque el maestro, si el maestro ve que te, yo por lo menos tengo un estudiante que él es e tartamudo, pero él me habla en inglés y en inglés no es tartamudo, es tartamudo en español. Sí, entonces es muy chistoso porque

él conmigo en inglés tiene un desarrollo muy diferente a como fue en español. Pero lo de español es basado en traumas que él ha tenido y no ha podido superar. Entonces esa es la parte que yo le recargo mucho a los profesores, de que si ven una situación de dificultad en el aprendizaje deben es llegar a lo profundo, dedicarle tiempo.

E: En las Universidades debería quizá estudiar cómo manejar estos casos en vez de reportarlos a psicología...

Do3: Y obviamente educarse en qué hacer con este estudiante, no reportarlo tanto, y también yo pienso que la psicología en Colombia no está ejerciendo el papel que realmente debe ejercer, acá un psicólogo académico e, no sé cómo decirlo, e, no es ético. ¿Por qué? Porque realmente no está apoyando al estudiante. Un profesor de un colegio debe escuchar al estudiante, ayudarle a superar su problema, mas no mantenerlo en contacto con los padres, que es lo que hacen acá la mayoría, lo mandan a psicólogo y después llegan tiene que venir el papá, la mamá, y se expone libremente el problema que tiene el niño, yo pienso que eso es algo que, el psicólogo debe tratar esta situación antes de enfocarlo hacia los papás. Yo pienso que deben, obviamente deben tener el permiso de los papás. Si ya existe el psicólogo en el colegio, es porque ya tienen el permiso de que el psicólogo trate esa problemática. Ya cuando el psicólogo no pueda hacerlo, obviamente pues si deben man enviarlo a donde un psicólogo un poquito más experto. Pero eso debe ser ético, y yo pienso que sí, pero no pienso, yo pienso que aquí la psicología no es muy ética en ese sentido, sobre todo en los colegios, de pronto en la psicología privada sí, pero en la psicología en usan en los colegios es muy comunicativa y eso afecta mucho al estudiante, eso lo, porque se entera todo el mundo de qué es la problemática que tiene el niño y es una situación muy difícil, enfrentar un niño a ese tema es muy difícil

E: un obstáculo terrible para el aprendizaje de cualquier cosa.

Do3: imagínate que todo el mundo se entere que uno tiene un problema (carcajadas) y que realmente no es un problema, es tratable, todos los problemas psicológicos son tratables.

AGRADECIMIENTO Y DESPEDIDA

Anexo N° 5 Consentimiento Informado Miguel Eduardo Sierra Ortiz

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO.

Yo Miguel Eduardo Sierra Ortiz
C.C. Número: 1127228639

Autorizo al Programa de Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, para divulgar datos personales, así como las respuestas a la entrevista vía skype que he concedido para el desarrollo del Trabajo de Investigación titulado,

Desde Las Experiencias Significativas:
Aportes Para La Transformación Del Currículo De Lenguas Extranjeras

También doy cuenta que se me ha informado que el material va a ser utilizado con fines meramente académicos.

Firma Miguel Eduardo Sierra Ortiz
Nombre: Miguel Eduardo Sierra
C.C: 1127228639



BOGOTÁ - Línea gratuita nacional: 01 8000 111160 PBX: (+57) 587 8797 / www.usa.edu.co / admis@usantotomas.edu.co / Carrera 9 No. 51-11
VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA (VUAD) - Tel: (+57) 595 10990 / www.usad.santotomas.edu.co / admis@usad.santotomas.edu.co / Carrera 10 No. 72-59



Anexo N° 6 Consentimiento Informado Erika Guateros

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

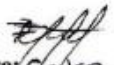
CONSENTIMIENTO INFORMADO.

Yo ERIKA Guateros
C.C Número 1073170380

Autorizo al Programa de Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, para divulgar datos personales, así como las respuestas a la entrevista vía skype que he concedido para el desarrollo del Trabajo de Investigación titulado,

Desde Las Experiencias Significativas:
Aportes Para La Transformación Del Currículo De Lenguas Extranjeras

También doy cuenta que se me ha informado que el material va a ser utilizado con fines meramente académicos.

Firma 
Nombre: Erika Guateros
C.C: 1073170380



BOGOTÁ - Línea gratuita nacional: 01 8000 111189 PBX: (+57) 587 8797 / www.usota.edu.co / admisiones@usantotomas.edu.co / Carrera 9 No. 51-11
VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA (VUAD) - Tel: (+57) 595 0000 / www.vicerektoriatencia.edu.co / admisiones@vicerektoriatencia.edu.co / Carrera 10 No. 72-90



Anexo N° 7 Consentimiento Informado Claudia Milena Gómez Zafra



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO.

Yo Claudia Milena Gómez Zafra
C.C Número 52509232

Autorizo al Programa de Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, para divulgar, la fotografía, videos y demás insumos que emergieron del Trabajo de Investigación titulado,

Desde las Experiencias Significativas:

Aportes para la transformación del Currículo de Lenguas Extranjeras

También doy cuenta que se me ha informado que en las fotografías no deben exponerse los rostros de los niños, y que el material va a ser utilizado con fines meramente académicos. Asimismo como investigadora seré la responsable frente a la entrega de dichos insumos.

Firma Maestrante.

Nombre: Claudia Milena Gómez Zafra
C.C: 52509232



BOGOTÁ - Línea gratuita nacional: 01 8000 111189 PBX: (+57) 567 8797 / www.usat.edu.co / admission@usantomas.edu.co / Carrera 9 No. 51-11
VICERECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA (VUAD) - Tel: (+57) 595 0000 / www.usat.edu.co / admission@usantomas.edu.co / Carrera 10 No. 72-53



Anexo N° 8 Evidencias Links entrevistas

Video entrevista Estudiante 1, Est1: <https://www.youtube.com/watch?v=HmV9Yv1SsZg>

Video entrevista Estudiante 2, Est2: <https://www.youtube.com/watch?v=seBVYuAKewA>

Video entrevista Estudiante 3, Est3: <https://www.youtube.com/watch?v=-UGpK90QYrs>

Video entrevista Docente 1, Do1: <https://www.youtube.com/watch?v=pnCiw0w07Lk>

Video entrevista Docente 2, Do2: <https://www.youtube.com/watch?v=YrW3-FSUGZY>

<https://www.youtube.com/watch?v=B0FY3Es93iw>

<https://www.youtube.com/watch?v=piBg80TOISl>

Video entrevista Docente 3, Do3: <https://www.youtube.com/watch?v=p8TVLVpyKtE&t=1s>