

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Educación



**Estrategia de Superación de los Maestros para la Enseñanza de la Lengua Inglesa en la
Universidad de los Llanos**

Luz Aydibe Blandón Martínez

Bogotá, D.C., 2019

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Estrategia de Superación de los Maestros para la Enseñanza de la Lengua Inglesa en la

Universidad de los Llanos

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de

Maestría en Educación

Luz Aydibe Blandón Martínez

Directora

Luz Haydee González Ocampo

Doctora en Educación Social

Bogotá, D.C., 2019

Nota de Aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del director del trabajo

Dedicatoria

A Dios, por concederme las fuerzas, voluntad y conocimiento, hasta ver realizado dicho propósito personal y profesional.

A mi familia, por su estímulo y comprensión.

A mi esposo e hijos, por su paciencia durante mucho tiempo que le pertenecía.

Luz Aydibe

Agradecimientos

La presente investigación fue posible gracias a la colaboración de numerosas personas e instituciones. Sin embargo, se desea hacer una excepción a los más inmediatos colaboradores.

A la docente Luz Haydeé González Ocampo, directora de este trabajo de grado, por sus valiosos aportes y dedicación.

A la Universidad de los Llanos. Particularmente al Centro de Idiomas por su apoyo y colaboración.

A los docentes y estudiantes que participaron en el trabajo de campo.

A mi esposo e hijos quienes entendieron y apoyaron siempre en este proceso.

A todas aquellas personas que de una u otra forma contribuyeron para llevar a feliz término esta investigación.

A todos ellos mi gratitud y admiración hasta haber realizado dicha meta.

La Autora

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	1
1. Diseño General de la Investigación.....	5
1.1 Planteamiento del Problema de Investigación	5
1.2 Formulación del Problema de Investigación	8
1.3 Justificación.....	11
1.4 Objetivos de la Investigación	12
1.4.1 Objetivo general	12
1.4.2 Objetivos específicos.....	13
1.5 Antecedentes	13
2. Marco Teórico.....	23
2.1 Formación y Superación de Maestros en Colombia.....	24
2.2 El maestro de inglés: formación y superación para el pregrado y la extensión	30
2.3 Fundamentos Teóricos de la Enseñanza del Idioma Inglés.....	32
2.3.1 El enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma inglés	33
2.3.2 La concepción del aprendizaje significativo. Las estrategias de aprendizaje del estudiante.....	36
2.3.3 El método de aprender a aprender y las tareas del aprendizaje.....	40
3. Diseño Metodológico	52
3.1 Paradigma de la Investigación.....	52
3.2 Metodología	53
3.3 Método de investigación	58
3.4 Fuentes de recolección de la información	59

3.4.1 Fuentes primarias	59
3.4.2 Fuentes secundarias.....	63
3.5 Población y muestra	63
4. Resultados	65
4.1 Análisis de la información.....	65
4.1.1 Caracterización de los docentes	65
4.2 Encuesta a los docentes. Diagnóstico de las metodologías aplicadas en el aula.....	67
4.2.1 Metodología de enseñanza del docente en idioma inglés	68
4.2.2 Planificación de la clase según la estructura: diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar	72
4.2.3 Habilidades para desarrollar la metodología de enseñanza.....	76
4.2.4 Actitudes para desarrollar una práctica docente basada en el aprendizaje.....	79
4.3 Entrevista a los estudiantes	83
4.4 Observaciones a las Actividades Docentes	88
4.5 Triangulación de la Información de los Instrumentos Aplicados y la Reflexión Crítica.....	94
4.6 Propuesta de Estrategia de Superación de los Maestros	100
4.6.1 Marco o introducción de la propuesta	102
4.6.2 Marco teórico-metodológico	105
5. Conclusiones	121
5.2 Recomendaciones.....	122
Referencias Bibliográficas	123
Anexos.....	¡Error! Marcador no definido.
Notas al Final	150

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Metodología de enseñanza del docente en idioma inglés.	68
Figura 2. Planificación de la clase según la estructura: diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar.	73
Figura 3. Habilidades para desarrollar la metodología de enseñanza.	76
Figura 4. Actitudes para desarrollar una práctica docente basada en el aprendizaje.	80
Figura 5. Organigrama Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos.	1082
Figura 1. Estructura de la Estrategia de Superación de los Maestros sobre la Enseñanza del Idioma Inglés.....	11307

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1. Formato de Entrevista a los maestros del Centro de Idiomas.....	135
Anexo 2. Tabla 1. Caracterización de los docentes.	136
Anexo 3. Formato del Cuestionario a los docentes	141
Anexo 4. Tabla 2. Caracterización de los estudiantes.	139
Anexo 5. Formato de la Entrevista semi-estructurada a los estudiantes	141
Anexo 6. Formato guía de Observación a las actividades docentes.	143
Anexo 7. Un problema de idioma.....	144
Anexo 8. Colombia mejoró su nivel de inglés, pero sigue rezagado	146
Anexo 9. Colombia, rezagada en inglés por falta de profesores capacitados.....	147

Introducción

La adquisición de una segunda lengua dejó de ser un privilegio para convertirse en una necesidad en los diferentes sectores productivos, debido al proceso de globalización, que ha tomado mayor fuerza actualmente. “...la enseñanza del idioma inglés responde a la importancia política, económica y social de las lenguas extranjeras en el mundo actual, y encontrar nuevas vías para su desarrollo constituye una urgente demanda” (Álvarez, M.; Martínez, F. & Machado, E., 2015, pág. 53) En este sentido, este fenómeno ha sido el principal motivo por el cual el idioma inglés ha adquirido importancia a nivel mundial, hasta el punto de considerarse hoy en día como el idioma universal no solo en los negocios, sino también en las demás esferas de la actividad social (Biava, M.L. & Segura, A.L., 2010).

Como se sabe, el inglés es el lenguaje fundamental de libros, periódicos, aeropuertos y control del tráfico aéreo, negocios internacionales, conferencias académicas, ciencia, tecnología, diplomacia, deportes, competencias internacionales, música popular y propaganda. Alrededor de dos tercios de científicos del mundo leen en inglés; y al menos tres cuartos de la información electrónica almacenada están en este idioma. (Edmundson, W., 2003).

Esto explica que sea en la enseñanza de una segunda lengua, en este caso el inglés, en donde se han producido los mayores adelantos y una proliferación de métodos, enfoques y técnicas sobre la enseñanza, los cuales deben ser adecuados según los lineamientos requeridos por el Ministerio de Educación Nacional (Arroyave, M.M. & Herrera, J.A., 2011).

Abordar esta temática de estudio, titulada: “Estrategia de Superación de los Maestros para la Enseñanza de la lengua inglesa en la Universidad de los Llanos”, tiene como propósito que los docentes puedan elevar su nivel de actualización sobre el proceso de enseñanza de una

segunda lengua en dicha universidad. Se debe dotar a los maestros herramientas didácticas que fortalezcan el proceso de enseñanza de la lengua inglesa, tomando como referente el estudio de diagnóstico que permite caracterizar los estudiantes que asiste al Centro de Idiomas (González, A.M. & Reinoso, C., 2002), (Cortina, V., 2005)

Esta caracterización inicial del estudiante es vital para que se pueda mejorar el proceso pedagógico, ya que con un estudio detallado de esa situación se podrán identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes que ingresan a la universidad, pues ese estudio detallado de su personalidad provee a los maestros información muy valiosa para implementar una mejor estrategia de enseñanza, según los diversos estilos de aprendizaje que cada uno de los estudiantes han desarrollado.

El proceso de investigación educativa se llevó a cabo a partir del **paradigma cualitativo** (Márquez, E., 2009), que como fundamento epistemológico permite reflexionar y buscar soluciones a los problemas educativos complejos, en especial, los relativos al quehacer psico-pedagógico de la enseñanza del idioma inglés en el aula sirve de base para el análisis crítico de las situaciones y problemas inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de mejorar las propias prácticas, el entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales tienen lugar.

Para la recolección de la información se tuvo en cuenta fuentes de carácter primario y secundario. Las primeras tuvieron que ver con las encuestas realizadas a los docentes del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos, equivalente a 61 maestros en las diferentes disciplinas del saber, así como las entrevistas a los 48 estudiantes, en las cuales emitieron sus opiniones sobre el desempeño pedagógico de los maestros. Además, otras fuentes primarias fueron las observaciones realizadas a las actividades docentes, mediante las cuales se logró

revisar y comprender la metodología de desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma inglés, utilizada por los docentes a lo largo de seis meses.

Por otro lado, como fuentes secundarias se utilizaron las revisiones a los documentos oficiales de las instituciones educativas locales y nacionales, las tesis de maestría y de doctorados que se relacionan con el tema y que han sido antecedentes de la investigación, así como la bibliografía de los autores, las cuales fundamentan las ideas, conceptos, categorías y demás contenidos esenciales del complejo tema del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Por último, el informe final del trabajo de grado está organizado por la introducción, cinco capítulos, referencias bibliográficas, anexos, notas y referencias al final.

El primer capítulo, referente a los elementos esenciales del diseño general de la investigación, contiene los siguientes elementos: problema de investigación, justificación, objetivos y antecedentes de la investigación.

Mientras, que en el segundo capítulo, se encuentra el marco teórico, las categorías conceptuales de la investigación, entre los cuales están: la formación y superación de los maestros en Colombia, las particularidades de la enseñanza del idioma inglés en el pregrado y la extensión, así como los fundamentos teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, que vertebran la coherencia lógica de toda la investigación y entre los cuales los más esenciales son: 1) el enfoque comunicativo, la concepción del aprendizaje significativo y el método de aprender a aprender.

En el tercer capítulo, dedicado al diseño metodológico se realiza la fundamentación del paradigma cualitativo de investigación, así como se describe la metodología de investigación social asumida. Además, se caracterizaron los componentes de la investigación, tales como: las

fuentes primarias y secundarias de recopilación de la información, las técnicas e instrumentos (encuesta, entrevista, observación y revisión de documentos), así como la población objeto de la investigación, la cual estuvo constituida por 61 maestros y 48 estudiantes de la Universidad de los Llanos.

En el cuarto capítulo, se presentan los resultados de la investigación, se comienza por el análisis de la información recogida con cada uno de los métodos y técnicas de indagación, así como la triangulación de toda esa información, mediante la reflexión crítica y la identificación de los patrones y regularidades más significativas, que contribuyen a la comprensión de las insuficiencias y desactualización epistemológica, se había acordado abordar el problema desde lo didáctico ¿qué pasó? (teórico-metodológica) de los maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, así como avizorar las vías más acertadas para darle solución a los problemas detectados.

Gracias a ello, se logró, como colofón del capítulo, realizar una propuesta de Estrategia de Superación de los Maestros del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos sobre la enseñanza de la lengua inglesa, para el desarrollo de las habilidades comunicativas y la consideración y reorientación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de dicha universidad.

En el quinto capítulo se sintetizan las conclusiones generales de la investigación, así como las recomendaciones pertinentes para la continuidad de las investigaciones pedagógicas en esta área de la superación profesional.

1. Diseño General de la Investigación

1.1 Planteamiento del Problema de Investigación

Aprender una segunda lengua no se ha considerado una tarea fácil para muchas personas, es por ello que los maestros vinculados al Centro de Idiomas en la Universidad de los Llanos, con su formación disciplinar, integral y humanista, deben cumplir un rol fundamental en la formación de estudiantes de pregrado.

Para la identificación de las insuficiencias más significativas en la educación superior respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, en la presente investigación se tomaron en cuenta las contribuciones (diagnóstico y valoraciones) de algunos autores sobre el tema, quienes han descrito las limitaciones e insuficiencias más comunes,¹ tanto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, como en metodología de la enseñanza de los maestros en el nivel superior de enseñanza.

El proceso investigativo busca contribuir en la cualificación y actualización de profesionales en la formación del inglés, así como potencializar sus habilidades y destrezas, logrando con ello fomentar en la Universidad de los Llanos un mejor aprendizaje y uso del idioma inglés como segunda lengua, para desarrollar con ello la sensibilidad, creatividad, e incentivar el habla, la expresión y la lectura en ese idioma.

La investigación comenzó con un preliminar estudio de opinión y caracterización de los maestros ² del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos, en el cual se les realizó una entrevista (Anexo 1), se revisó su documentación institucional (Anexo 2) y se les aplicó una encuesta (Anexo 3). A su vez, también se caracterizaron los estudiantes (Anexo 4) y se recogieron sus opiniones en una entrevista semi-estructurada (Anexo 5) Gracias a la aplicación

de estos instrumentos de indagación se pudo identificar una serie de insuficiencias en cuanto al proceso de enseñanza del idioma inglés. En esencia, los propios docentes reconocieron y los estudiantes confirmaron que:

1. Existen deficiencias en el proceso de diagnóstico de cada estudiante sobre el tema del nivel de dominio del idioma inglés.

2. Existen dificultades en las estrategias de aprendizaje del idioma inglés de la mayoría de los estudiantes.

3. No existen lineamientos metodológicos claros, tanto para evaluar el desempeño del maestro en la enseñanza del idioma inglés, como para evaluar el uso de ese idioma por los estudiantes.

4. Los docentes no licenciados asumen su rol de maestro de esta segunda lengua como parte de su carga académica y, en algunos casos, ocasiona su desinterés por la enseñanza, puesto que se ven más forzados en asumir esta carga que el deseo y la responsabilidad de generar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

5. La *diversidad de perfiles* profesional de algunos maestros y su *limitada formación pedagógica* (ingenieros, biólogos, abogados, administradores, entre otros), conlleva a que ellos en su labor diaria *no apliquen métodos más actualizados, participativos y creativos*, que sirvan de estímulo para potenciar las habilidades comunicativas que deben tener los estudiantes de pregrado y la población de los cursos de extensión.

6. A partir de la caracterización de los docentes, se supone un dominio básico del idioma inglés, sin embargo, los propios docentes reconocen que tienen insuficiencias psico-pedagógicas en el proceso de enseñanza.

7. Los estudiantes afirman que con cierta frecuencia se manifiestan problemas en la

metodología de enseñanza del idioma inglés de varios maestros, lo que dificulta el proceso de su aprendizaje.

Ante esta situación, se hace necesario diseñar e implementar un proceso de superación teórico metodológica o de actualización epistemológica (Martínez-Álvarez, F.; Ortiz, E., González-Mora, A., 2009), que tenga un carácter permanente en la universidad, es decir, una estrategia que utilice cursos, **adiestramientos**,³ entrenamientos, asesorías, tutorías y talleres metodológicos, que permita desarrollar en los docentes las herramientas psico-pedagógicas y didácticas más actualizadas, que estén sustentadas en el *enfoque comunicativo*, la *concepción del aprendizaje significativo* y el *método de aprender a aprender*, mediante los cuales puedan fortalecer cada una de las habilidades comunicativas del idioma y estimular en sus estudiantes la necesaria motivación por el aprendizaje del idioma inglés.

En concreto, ¿qué se entiende por *actualización epistemológica*? En la literatura dedicada a la filosofía de la ciencia se ha llegado a cierto consenso de que por **actualización epistemológica** se comprende la sistemática adquisición de conocimientos nuevos o renovados en los planos teórico y metodológico (Martínez-Álvarez, F.F. & Cuenca, M.M., 2017), es decir, es también el proceso de reinterpretación, en el contexto actual, de los conocimientos o contenidos, que proporcionan las diferentes teorías y enfoques científicos, adecuados de manera endógena, creativa e innovadora a un entorno histórico social concreto. En fin, supone asumir, tanto viejas ideas en contextos históricos y científicos nuevos, como novedades teóricas refrendadas en la práctica académica actual (Martínez-Álvarez, F., 2011), (Vila, D., 2016)

De hecho, la actualización teórico-metodológica de los maestros puede repercutir favorablemente en el desarrollo del propio Centro de Idiomas, el cual elevará su prestigio ante los estudiantes y se podrá constituir en un agente catalizador de las relaciones comunicacionales

en idioma inglés entre todos los protagonistas de la vida universitaria, convirtiéndose en el entorno ideal y decisivo para avanzar en los diferentes niveles del dominio de la lengua inglesa en esa región de Colombia.

El Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos tiene ya 13 años de fundado y le ha ofrecido, a la comunidad tanto local como regional, la posibilidad de prepararse y dominar una segunda lengua; sin embargo, no posee una estructura administrativa y psico-pedagógica de formación docente que se encargue de gestionar una propuesta de superación y capacitación para los docentes de diferentes perfiles.

Las consecuencias de los anteriores aspectos provocan la deserción de los estudiantes vinculados al programa de extensión, como también la repitencia de los que cursan el pregrado, debido a que presentan falta de motivación y apatía por aprender la segunda lengua.

1.2 Formulación del Problema de Investigación

La expectativa de toda institución universitaria es ofrecer a los estudiantes una educación de alta calidad, que le permita y ayude a seguir creciendo en su acervo cultural, mediante el logro de los objetivos y metas trazadas al ingresar a la educación superior.

La presente investigación se corresponde con las demandas científico-tecnológicas referidas en el documento oficial de la educación superior colombiana, que reglamenta la organización y el funcionamiento de los programas de educación (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006); así como también se sustenta en una Resolución Rectoral, en la cual se exige la obligatoriedad de completar cuatro niveles de dominio del idioma inglés hasta el (B2), como vía para que todos los programas de pregrado logren cumplir con el objetivo formar y desarrollar las *competencias o cualidades profesionales*, así como las habilidades

comunicativas pertinentes en los estudiantes para el mundo laboral o para su continuidad en la formación profesional (Universidad de los Llanos, 2005)

No obstante, al hecho de que la formación de los estudiantes de la Universidad de los Llanos es gratuita, se evidencia que la mayoría de ellos no muestran una elevada motivación para el aprendizaje del idioma inglés. Mientras que, a la vez, es evidente también que muchos maestros tampoco tienen interés por mejorar las metodologías y recursos didácticos necesarios para elevar el nivel de motivación de los estudiantes por el aprendizaje de esa lengua.

En esencia, todas estas dificultades e insuficiencias antes mencionadas caracterizan la contradicción manifiesta en la **situación problemática**, que consiste en el hecho de que, a pesar de los indiscutibles avances epistemológicos (psico-pedagógicos) desarrollados en el ámbito de la *didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje*, los maestros de dicho Centro no tienen la preparación teórico-metodológica necesaria para resolver el problema de la falta de motivación de los estudiantes para el aprendizaje del idioma inglés.

Varios autores señalan que los docentes deben facilitar la enseñanza de la lengua inglesa, mediante los **métodos de activación de la enseñanza**, así como las **técnicas participativas**,⁴ que privilegian las **actividades lúdicas** o el **juego**.⁵ Sin que se exagere la presión de los exámenes y el resultado para lograr un *aprendizaje significativo*, una mejor *empatía comunicacional* entre maestros y estudiantes, así como el fomento del *método de aprender a aprender*, constituyen vías efectivas para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, la clave para poder transformar la realidad educativa en el plano tanto de la didáctica de la enseñanza, como en la motivación del aprendizaje de los estudiantes, está en reconocer; que en el contexto complejo de las relaciones entre profesor y estudiante se deben conocer cuáles son los elementos psico-pedagógicos y didácticos que se deben tener en cuenta

para formar y desarrollar las *cualidades profesionales*: conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades, actitudes, aptitudes, motivos y otros valores (Álvarez, M.; Martínez, F. & Machado, E., 2015)

Es evidente que el hombre, tanto el que educa como el que es educado, no se puede programar, ni debe ser programado como a un robot; de esta forma se desconoce su dignidad; es por esto, que el educador debe buscar en todas las áreas del saber, pero, especialmente, en la asignatura del idioma inglés, los métodos didácticos adecuados para que haya una mejor comunicación y los jóvenes encuentren un ambiente propicio para que puedan dominar el método de aprender a aprender, es decir, que desarrollen su meta-cognición o auto-aprendizaje, de una manera realmente lúdica, creativa y amena.

En concreto, cada maestro debe considerar ¿qué y cómo enseñar?; pues, en verdad, el carácter y la finalidad de los métodos, los medios, las ayudas y los recursos didácticos provienen de resolver la interrogante: ¿con qué enseñar?, ¿qué características habrá de tener los procedimientos y medios didácticos para que se genere un conocimiento que transforme la práctica de los estudiantes?

Por tanto, para dar respuestas a estas preguntas es preciso encontrar los factores que inciden en el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso del idioma inglés. Por tal razón, se hace necesario estudiar (diagnosticar) y evaluar el propio proceso de enseñanza, teniendo en cuenta que la búsqueda de la calidad también es indispensable a la actividad docente.

Así también, no solo se debe caracterizar y evaluar el perfil profesional, sino también el mismo proceso de formación para comprobar la efectividad del trabajo desarrollado por los maestros y los estudiantes, así como las posibilidades de mejorarlo. Desde estas premisas surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo debe ser la estrategia de superación de los

maestros para poder contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas y de enseñanza de la lengua inglesa de los estudiantes de pregrado y extensión en el Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos?

1.3 Justificación

En la actualidad se hace indispensable fortalecer el dominio de esta lengua en cada estudiante de pregrado con el fin de ampliarles el ámbito laboral como parte del crecimiento personal y profesional. Por ello, se hace indispensable que las universidades cuenten con su respectivo centro de idiomas, que permita a los estudiantes, de los diferentes programas de formación tener el dominio de esta segunda lengua, pues constituye hoy un requerimiento esencial para ser contratados en determinados cargos, así como para tener la posibilidad de una mayor cobertura laboral.

Hoy el docente con los nuevos métodos de enseñanza no es el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino solo es el orientador y dinamizador de los procesos educativos dentro y fuera del aula; además, el educador es quien debe velar por las adecuadas condiciones ambientales y psicológicas, así como contribuir al desarrollo de las aspiraciones de los futuros profesionales y de las personas que desean hacer uso de una segunda lengua, ya sea dentro del país o fuera de él.

A su vez, está bajo su responsabilidad formarse y actualizarse en metodologías pedagógicas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, que puedan ser aplicables y logren despertar el deseo, interés y motivación entre sus estudiantes para aprender la lengua inglesa, la cual hace parte de su formación integral y de un requisito institucional y nacional.

En concreto, los docentes de inglés deben promover experiencias de aprendizaje

contextualizadas que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes, logrando de esta forma una práctica pedagógica consistente con la tendencia actual de la enseñanza de lenguas, así como de las teorías y enfoques sobre el aprendizaje (Pozo, J.I., 1989).

Por tal razón se fortalece el dominio de esta lengua en cada estudiante de pregrado con el fin de ampliarles el ámbito laboral como parte del crecimiento personal y profesional. Por ello las universidades cuentan con su respectivo centro de idiomas, que permita a los estudiantes, de los diferentes programas de formación, tener el dominio de esta segunda lengua, pues constituye hoy un requerimiento esencial para ser contratados en determinados cargos, así como para tener la posibilidad de una mayor cobertura laboral a nivel internacional.

Por otra parte, en el ámbito pedagógico es fundamental fomentar la superación de los docentes en el área de la didáctica para desarrollar con éxito las habilidades comunicativas de la lengua inglesa. No sobra señalar, que, en la Universidad de los Llanos, la enseñanza del inglés, hace parte fundamental del desarrollo profesional de los estudiantes, base del contenido del proyecto educativo institucional, donde los estudiantes deben tener cuatro niveles de inglés al terminar su carrera; considerándose de vital importancia en el desarrollo y educación integral de cada uno de ellos

Asimismo, la superación profesional beneficiará a los docentes del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos y estudiantes de pregrado, proveyéndole nuevas herramientas didácticas para el fortalecimiento de cada una de las habilidades comunicativas en idioma inglés.

1.4 Objetivos de la Investigación

1.4.1 Objetivo general

Diseñar una estrategia pedagógica de **superación** que contribuya al conocimiento de las competencias comunicativas y de enseñanza de la lengua inglesa, en los docentes del Centro de

Idiomas de la Universidad de los Llanos.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar los docentes y estudiantes que asisten al Centro de Idiomas para identificar las dificultades en la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa.
2. Identificar, la metodología de la enseñanza, empleadas por los docentes del Centro de Idiomas, en cuanto al desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma inglés de los estudiantes.
3. Analizar las metodologías empleadas por los maestros, desde los referentes asumidos.
4. Elaborar acciones de mejora que permitan elevar su nivel de actualización sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

1.5 Antecedentes

A continuación, se presenta la indagación de antecedentes hallados en tesis de maestría, doctorado y artículos indexados, para evidenciar el valor teórico-metodológico de ellos y denotar que la investigación en cuestión está fundamentada en una nueva concepción educativa, que aporta tanto a la línea de investigación de la Universidad Santo Tomas, como a la institución universitaria donde se ancla el proceso investigativo.

Entre los antecedentes directos más significativos de la presente investigación están las ideas desarrolladas en la tesis doctoral de Hernández (2014), en la cual se cuestiona cómo incide la aplicación del modelo pedagógico b-learning en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés del programa de educación semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato en Ecuador (Hernández, E., 2014)

En concreto, la metodología aplicada en dicha tesis adopta la unidad de los aspectos

cualitativos y cuantitativos en el estudio realizado. Además, su diseño fue cuasi-experimental, que permitió una post-prueba a los grupos involucrados, generando un tratamiento comparativo y efectivo sobre las variables dependientes. Mientras que, como técnica de investigación en la recolección de datos, se tuvo en cuenta la *observación*, técnica que permitió conocer y captar la realidad del programa de inglés en la modalidad semi-presencial.

Entre las categorías principales tratadas, que se asumieron dentro de esa investigación, estuvieron: comprensión auditiva, expresión oral, lectura y la escritura, dimensiones en las cuales el “modelo *b-learning*”, produjo no solo un impacto positivo en el aspecto motivacional de los alumnos, sino también en sus habilidades comunicativas en el idioma inglés. Además, dicho modelo beneficia las posibilidades y ventajas del aprendizaje virtual, pues propicia aprendizajes significativos, así como desarrolla formas más dinámicas y flexibles para comunicar, obtener y compartir información, así como trabajar de modo cooperativo (Hernández, E., 2014)

La prueba estadística, utilizada en el estudio realizado en esa investigación, validó la hipótesis de que el *b-learning* incide de una manera positiva en el rendimiento de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial. Los resultados obtenidos con el grupo experimental muestran una mejora substancial en el desarrollo de las habilidades del idioma inglés en los niveles Principiante A1 y Pre-intermedio B1. El nivel de aprendizaje de inglés de los estudiantes de los niveles Principiante A1 y Pre-intermedio B1 que hicieron uso del “modelo *b-learning*” es mejor con respecto a aquellos estudiantes que no la utilizaron, incidiendo en el rendimiento académico según se visualiza en la demostración de la hipótesis (Hernández, E., 2014)

Ahora bien, en otra investigación vinculada al tema, se realiza un estudio de la percepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés de los estudiantes y docentes en la Universidad de Tolima (Pinto, E.C., 2015), en la cual se pretende mejorar el nivel de inglés

dentro de la comunidad seleccionada, dada la baja motivación y bajos niveles de eficiencia entre docentes y estudiantes de la institución universitaria.

En esa tesis de maestría se asume el enfoque cuantitativo, con un tipo de estudio descriptivo, permitiendo diseñar y aplicar instrumentos (encuesta y entrevista) para la recolección de la información, en la cual se logró identificar que existe una marcada insatisfacción de los estudiantes con la enseñanza recibida hasta el momento, pero también existe conciencia sobre la importancia del manejo del inglés, para garantizar el éxito profesional y laboral.

De todos modos, en ese ámbito la investigación contribuyó de cierta manera a resolver en la universidad el problema existente en el proceso de la enseñanza–aprendizaje del inglés y, que finalmente, pueda entregar a los graduados ese elemento diferenciador que les abrirá nuevas oportunidades en el mercado laboral (Pinto, E.C., 2015).

Como síntesis de esa investigación, se resume que los docentes constataron los temores existentes entre los estudiantes en las prácticas orales, por ejemplo, el temor a cometer errores en público y a la burla de sus compañeros, lo que sugiere que los maestros deben prestarles especial atención a las prácticas orales y al manejo de las dinámicas de grupo, así como a la manera de realizar correcciones para evitar futuras frustraciones en los **alumnos (*estudiantes, educandos o discentes*)**⁶

Además, en esa investigación se logró establecer comparaciones entre las percepciones que tienen estudiantes y docentes de la Universidad Piloto de Colombia, seccional del Alto Magdalena, sobre el proceso enseñanza–aprendizaje del inglés.

En concreto, se constató que existen ***dificultades*** semejantes, tales como:

- 1) Bajo nivel del idioma tanto en docentes como alumnos.

- 2) Escasas posibilidades de contacto con el idioma para poder practicar y mejorar el nivel de pro-eficiencia de este.

En el cierre de la investigación mencionada se realizó una propuesta para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de la comunidad de la Universidad Piloto de Colombia, en la cual se busca la innovación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que promueva los intereses particulares de los estudiantes para mantener la motivación, de tal manera que los estudiantes encuentren el significado y utilidad para su vida profesional al aprender el idioma inglés (Pinto, E.C., 2015).

Por otro lado, se han desarrollado otras investigaciones en Colombia que asumen el denominado enfoque de la *Pedagogía Por Proyectos* (P.P.P.), en las cuales se tratan varias áreas, temas, categorías y principios, entre los cuales están: pedagogía por proyectos, enseñanza del inglés, adecuación del oído, entendiendo el inglés, inglés posible, el poder compartido, el valor de la diferencia, entre otros.

Entre las valoraciones más significativas sobre este tipo de pedagogía, están: 1) que la enseñanza del inglés mediante de este método comprende una experiencia enriquecedora tanto para estudiantes como para docentes, siendo un agente de cambio tan fuerte que puede llegar a transformar la forma de establecer los planes en la institución y la relación entre las personas en el campo educativo; además, 2) que la enseñanza del inglés, mediante la P.P.P., consiste en cambiar la forma de presentar y dirigir el aprendizaje de los educandos, la cual se convierte en un verdadero trabajo por y para ellos.

Así también, se afirma que este tipo de pedagogía sólo constituye el comienzo y una experiencia no terminada, puesto que todavía quedan latentes varias interrogantes; de igual manera, sigue en pie el proceso de construcción del sentido, la necesidad del trabajo, lo cual se

refleja en los estudiantes, quienes plantean nuevos interrogantes, así como en los docentes, quienes continúan buscando las correspondientes respuestas a esas preguntas de los estudiantes (Bejarano, P.A., 2013).

En esencia, la enseñanza del inglés mediante este tipo de pedagogía consiste en enfocar el desarrollo de todas las habilidades de los estudiantes e incluir procesos de interrelación entre personas, temas, proyectos y áreas de conocimientos, mientras se construye una educación con sentido, mediante el uso del material educativo referente al proyecto. Este proceso permite la adquisición de aprendizajes relacionados con la lengua extranjera y les da facilidad a los estudiantes para comprender y participar.

De igual forma, en esa investigación se reconoce que el uso de textos posibilita la apropiación de saberes, reconocer el real valor de la lengua extranjera e interiorizar varios aspectos, tales como: *vocabulario, entonación, formato del texto, etc.* Permite también trabajar en todas las actividades los temas de gramática y evolucionar en sus diferentes producciones paso a paso, logrando tareas cada vez más complejas. Las miradas de los estudiantes se tornan positivas frente a la lengua y la alegría de descubrir otras culturas, otros países y otros autores desde sus propias posibilidades con seguridad y satisfacción (Bejarano, P.A., 2013).

Por otro lado, en una investigación española se desarrollan varias ideas de especial valor para la presente investigación, pues se parte de la premisa del replanteo de los procedimientos tradicionales en función de contribuir a la discusión y reflexión críticas acerca de las **competencias profesionales**,⁷ que pretenden desarrollar los cursos intensivos de formación de maestros de español como lengua segunda y extranjera, a partir del Perfil Europeo del Profesor de Lenguas (Orta, A., 2012).

Como se sabe, la enseñanza de idiomas es una de las actividades académicas y

humanísticas más frecuentes en la actualidad, fruto del incremento del multilingüismo y de la necesidad de favorecer la integración social y la movilidad en los ámbitos educativos y profesionales.

Además, existe una gran demanda de profesionales creativos, flexibles e innovadores para poder **afrontar** ⁸ con éxito los cambios tan vertiginosos que operan en el mundo. La necesidad de ayudar a los maestros en su proceso de formación inicial para poder adquirir autonomía suficiente, que les posibilite impartir clases en diferentes contextos educativos, es una constante que creemos puede ser compartida por la mayoría de los que se dedican a la formación de maestros.

Así también, en Colombia otros autores han enfatizado la necesidad de desarrollar la enseñanza bilingüe. Por ejemplo, Suárez en su tesis de maestría hace una propuesta de enseñanza de las ciencias naturales en segunda lengua en el contexto del proyecto de Bogotá Bilingüe (Suárez-Agudelo, J., 2013), en el cual indaga sobre aspectos específicos de la organización de las clases, de las temáticas que resulta pertinente trabajar, analizar el papel que jugará la segunda lengua en la clase de ciencias, establecer el papel que se le asignará a la lengua materna, proponer el porcentaje de L1 y L2 que se puede usar para promover la comprensión de los fenómenos que se explican en ciencias; también, examinar las dificultades y posibilidades que se presentan en el aula para el docente y los estudiantes.

Además, este autor sugiere indagar sobre otras temáticas, por ejemplo, sobre el aprendizaje de las ciencias, el aprendizaje de la segunda lengua, explorar cómo se modifican las relaciones entre docente-estudiante, estudiante-estudiante, entre docente y conocimiento, así como la relación estudiante-conocimiento con la implementación de la enseñanza de las ciencias en segunda lengua.

Todos estos aspectos deben ser examinados de manera crítica, mediante el planteamiento de una serie de aspectos orientados hacia determinados objetivos, como lo plantea Suárez (2013), tales como:

a) Construir una propuesta para la enseñanza de las ciencias en segunda lengua en el marco del proyecto de Bilingüismo del Colegio Cundinamarca a partir de la reflexión a propósito de las implicaciones pedagógicas, y didácticas de la misma con el fin de encontrar un sentido particular para su enseñanza y derivar elementos metodológicos y didácticos, que permitan que en el desarrollo de las clases de ciencias en L2 se privilegie realmente el aprendizaje de las ciencias.

b) Hacer análisis sobre propuestas de bilingüismo en diferentes contextos en el que se decanten elementos significativos para el proceso de enseñanza de las ciencias en segunda lengua del Colegio Cundinamarca.

c) Diseñar, implementar y sistematizar una propuesta de aula para la enseñanza de la ciencia en básica primaria.

d) Establecer una propuesta pedagógica que sirva como base para nuevos trabajos investigativos de enseñanza de las ciencias en una segunda lengua.

En el actual panorama de la educación superior muchas de las miradas se centran en el profesorado y su actuación docente, en la medida en que adquiere un papel relevante en la mejora de la calidad e innovación de la práctica educativa. La enseñanza universitaria es una actividad compleja en la que se están produciendo cambios sustanciales que requieren de nuevos dispositivos tanto institucionales como organizativos y funcionales.

En ese sentido tienen un valor muy especial las ideas de Barnett (1999), quien reitera la exigencia del rigor en la investigación educativa para poder comprender los procesos complejos

que le son inherente a la labor psico-pedagógica del maestro; mucho más cuando se trata de desarrollar una enseñanza de alta calidad, para lo cual se necesita de un profesorado cualificado y dispuesto a comprometerse tanto individual como colectivamente. Este autor enfatiza la idea de que para enseñar no basta con saber mucho sobre la asignatura que se dicta, esto puede ser suficiente desde un punto de vista administrativo, pero no desde un enfoque profesional integral del docente.

Así también, en esta misma perspectiva, algunos autores afirman que enseñar no se reduce a una transmisión de conocimientos en el marco de una disciplina, sino que es una actividad que requiere mucha más preparación, en especial, en el ámbito socio-psico-pedagógico:

En éste sentido, se trata de poner en encuentro lo que Barnett (1999) nomina como dos visiones rivales de la competencia: la académica (referida al dominio disciplinar), y la operacional (referida al desempeño). Esto es similar a lo que Jurado (2003) llama el doble sentido del concepto de competencia en dos campos semánticos, el laboral en cuanto a la eficacia y eficiencia en el trabajo, y el educativo, en cuanto a la formación de sujetos críticos y autónomos. El encuentro propuesto es posible, en tanto más allá de una mutua distancia de ambas nociones de competencia, se integren el saber, el conocimiento y el pensamiento disciplinares con el contexto de una realidad en sentido de sistema complejo (Tobón, S., 2004, pág. 10)

Por tanto, el profesorado universitario, además de ser experto en su materia de estudio, también precisa conocimientos y formación en aspectos claves para su labor docente (Berthiaume, D., 2009). En la Universidad que pretende caminar hacia un futuro diferente con una nueva forma de enseñar, la formación sociológica y psico-pedagógica se hace necesaria e

imprescindible (Imbernón, F., 2011). Quizás este sea uno de los motivos por los cuales se haya incrementado el interés sobre la importancia de la formación integral del claustro universitario en su desarrollo profesional (Zabalza, M., 2011)

Al respecto, es preciso mencionar la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI” (UNESCO, 1998), donde se instaba a las instituciones de enseñanza superior a establecer directrices en las políticas de formación, encaminadas a la actualización y mejora de las competencias sociológicas y psico-pedagógicas del personal docente y de los investigadores del área de la educación.

La formación integral del profesorado universitario (inter y transdisciplinaria), ya sea básica y permanente, es una demanda relativamente reciente en Colombia (Tobón, S., 2004). De hecho, todavía no se encuentra regulada en sus documentos oficiales, por ejemplo, no aparece explícito en el informe: *“La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la UBU (2000-2011) 34 en las Universidades”*. Así, los maestros universitarios son los únicos profesionales docentes que no requieren, legalmente, una formación específica e integral en psico-pedagogía para poder ejercer la profesión de educador (Delgado, V., 2013)

Entre las categorías pedagógicas relativas a la formación del profesional de la educación superior ocupan un lugar central las nociones de: competencia profesional docente y calidad del rendimiento académico, las cuales son hoy objeto de investigaciones sobre el proceso evaluativo (Acuña, C., 2009). Según este investigador peruano es preciso, antes de emitir un juicio sobre la calidad de la competencia docente, abordar el problema de su medida y análisis; y, luego, seleccionar los criterios de referencia para realizar la valoración y la toma de decisiones.

Para Acuña (2009), la calidad de la competencia docente puede ser evaluada a partir de un modelo teórico, el cual es susceptible de ser validado empíricamente y, para ello, se deben

utilizar las técnicas estadísticas de corte correlacional, conocida como análisis causal y, particularmente, el análisis de estructuras de co-varianzas.

Hoy día, existe consenso en el papel principal que deben asumir las universidades frente a los retos para elevar la calidad de sus cuatro funciones básicas o sustantivas, tal como son: 1) la formación profesional y académica, 2) la superación de postgrado, 3) la investigación y 4) la contribución al desarrollo comunitario y social (extensión universitaria).

En este contexto y, en concordancia con el actual desarrollo de los aspectos teórico-prácticos de la calidad educativa, se considera que la evaluación, es un proceso importante e ineludible para elevar los niveles de calidad de las universidades, en la medida que, desde una visión integral, no sólo toma en cuenta las variables relacionadas con el ámbito interno y externo de la universidad sino, además, explique las pertinencias y coherencias entre éstas variables (Acuña, C., 2009).

Por tanto, el tema de la formación docente, tiene un vínculo estrecho con procesos psico-pedagógicos concomitantes muy complejos, tales como: la calidad de la educación, la evaluación del desempeño del docente, la *formación y superación docente*, la cultura bilingüe y su impacto en el *nivel de actualización epistemológica* de los maestros universitarios, entre otras temáticas relativa a los procesos sustantivos de la educación superior, inherentes no solo a la docencia, sino también a la investigación, el posgrado y la extensión universitaria.

En la actualidad, dado su demanda y prioridad se han desarrollado investigaciones sobre la formación y superación docente y la calidad de la educación, en las cuales se enfatiza el valor epistemológico del fomento de la formación cultural bilingüe, así como la necesidad de articular mejor ambos procesos psico-pedagógicos, es decir, que la formación y superación docente impacte positivamente en la calidad de la educación y viceversa (Del Cid, K., 2010)

Otro aspecto de significativo valor para el desarrollo de la formación y superación docente de excelencia lo constituye el tema de la **motivación**,⁹ tanto del maestro por elevar su nivel de actualización epistemológica (teórica y metodológica) para perfeccionar su labor psicopedagógica, como del estudiante por el aprendizaje.

En cuanto al desempeño del maestro, en lo relativo a las metodologías que suele utilizar para la enseñanza del idioma inglés, se han realizado estudios en Iberoamérica, en los cuales se subraya la necesidad de que el maestro aplique *métodos de activación de la enseñanza*, así como *técnicas participativas de juego, actividades lúdicas, deportes, dramatizaciones y artes*, las cuales incentivan el protagonismo de los estudiantes como vía para elevar la motivación del aprendizaje del idioma. En concreto, Álvarez (2003), sugiere correlacionar la manera en que el enfoque y el método influyen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del idioma inglés. Además, insiste sobre la importancia de considerar, dentro del método de enseñanza, los factores afectivos ya que estos son el motor del aprendizaje (Álvarez, E., 2003)

Por otro lado, en Iberoamérica se han desarrollado investigaciones con **nuevos enfoques y métodos**,¹⁰ que complementan los estudios sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, en las cuales se trata de encontrar una metodología más eficaz, con su respectivo sistema de indicadores, para la evaluación del proceso de enseñanza o de la excelencia del desempeño del docente en los centros de educación superior, la cual oriente la evaluación, formación y el desarrollo profesional de los docentes (López, S., 2010)

2. Marco Teórico

En el presente capítulo se aborda el tema del desarrollo de la enseñanza del idioma inglés en el pregrado y la extensión en Colombia, mediante el tratamiento de las siguientes categorías:

formación docente del maestro, superación profesional, proceso de enseñanza-aprendizaje, metodología de enseñanza, habilidad comunicativa en el idioma inglés, *estrategia y tarea de aprendizaje significativo*.

2.1 Formación y Superación de Maestros en Colombia

El papel de la educación en el desarrollo del capital humano es fundamental, ya que las personas alrededor del mundo buscan alternativas para mejorar su calidad de vida. El conocimiento y el uso eficiente de una lengua extranjera constituyen una herramienta esencial para enfrentar nuevos retos y adquirir múltiples oportunidades. En este sentido, la educación debe concebirse como un proceso de cambio mediante el cual el hombre se desarrolla, informándose y transformándose él mismo e informando y transformando a los demás y al medio en que vive.

Es necesario saber que son muchos los intentos de profesionalización del docente que ha sido relacionado con proyectos políticos y educativos enfatizando en un compromiso con valores tradicionales y el mantenimiento del orden social.

Las instituciones formadoras de maestros, tienen un proceso histórico, que fundamenta sus raíces en la época de la colonia, en el siglo XVIII, y que coincide tanto con el surgimiento de las universidades en América Latina, como con la aparición progresiva de la instrucción pública. Por ello, la institucionalización de la función docente tuvo un precedente importante en la reapertura de la escuela en el año de 1767:

Año en el que la secta de la tiza y el tablero puso fin a su deambular de puerta en puerta en busca de un estipendio a cambio de la enseñanza... La escuela no sólo será un lugar distinto, sino que acogerá además a unos nuevos sujetos. El maestro será un personaje de otro orden, y el primero en representar este papel será don Miguel Bonel (Martínez,

A.; Noguera, C.E. & Castro, J.O., 1989, pág. 14)

A comienzos del siglo XIX, se generaliza la idea de establecer instituciones de enseñanza acordes con los problemas sociales del momento. Es importante hablar y reconocer la importancia de las Escuelas Normales del país, por lo cual originalmente en Colombia la primera se instituyó en Bogotá, en 1822, después de la Independencia, y estuvo bajo la dirección de Fray Sebastián Mora.

En 1844, cuando se institucionalizaron las Escuelas Normales, institutos dedicados exclusivamente a la formación de docentes, llegaron al país, por ejemplo, pedagogos alemanes, quiénes se encargaron de la dirección de estas instituciones en las que, según Herrera (2002), la preparación de los formadores combinaba la pedagogía pestalozziana, con principios de pedagogía tradicional y católica.

En el Siglo XX el Congreso Pedagógico de 1917, contó con una variada participación de actores de la educación, desde altos directivos hasta maestros de escuela primaria. Este congreso buscó reformar las Escuelas Normales y se apoyó en ideas relacionadas con la degeneración de la raza y la moral biológica. Recomendó la contratación de maestros extranjeros expertos en pedagogía; modificó el plan de estudios y en general estableció un diagnóstico del panorama educativo colombiano.

Durante los años veinte y el inicio de los treinta, a la confusión de normas legales se le añadió la precariedad e intermitencia de los aportes financieros del gobierno, lo cual condujo, entre 1923 y 1928, al cierre de la mayoría de las normales departamentales. Una vez más, entre 1930 y 1931, se clausuraron todas las normales del país con excepción de la Escuela Normal de Institutores... el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas y las Normales de Medellín y Tunja” (Saldarriaga, O.; Saénz, J. & Ospina, A.,

1997) pag 20.

La idea más clara de la formación de docentes en el país, se evidenció a comienzos de 1920, la refleja Herrera (2002) al indicar que *para 1919*:

Las escuelas normales eran 28 y contaban con 1228 estudiantes, de los cuales 61% eran mujeres y el número anual de egresados era de más o menos 100 diplomados. En general, los alumnos ingresaban motivados no tanto por una vocación docente cuanto por la posibilidad de recibir educación gratuita (Herrera, M.C., 2002, pág. 102)

En los años posteriores, los esfuerzos educativos se concentraron en la modificación de la instrucción pública y la modificación de los planes de estudio. El IPN lideró la formación de docentes en el país debido a su carácter nacional, junto con las Normales de Medellín y de Tunja, y recibía estudiantes de varios departamentos del País. A pesar de ello: *“El país tuvo que enfrentarse al hecho de que la mayoría de las egresadas se casaron y sólo una minoría dedicó sus esfuerzos propiamente a las labores pedagógicas”* (Jiménez, A. & Figueroa, H., 2002)

El IPN posibilitó la creación, hacia 1934, de una de las tres facultades de educación que existieron únicamente hasta 1936, cuando se dispuso la Creación de la Escuela Normal Superior, esta sería la Facultad de Ciencias de la Educación para Mujeres, que estaba adscrita a la Universidad Nacional, en donde los títulos que en ella expidieron tuvieron carácter universitario.

La preocupación por mejorar la formación de los maestros y por acercarla al nivel universitario, dio como resultado la creación de estas Facultades de Educación en 1934: una adscrita a la Normal de Varones de Tunja, estos cursos se convertirían, a la postre, en las Facultades, que implementaron modelos pedagógicos y metodologías propias de la escuela activa y la Psicología experimental. Posteriormente de la disolución de la Escuela Normal Superior en 1951, reaparecerían con gran fuerza en el escenario educativo colombiano.

Después de 1939, la oferta educativa de las normales se vería invadida por el sector privado. Según el análisis hecho por Parra Sandoval, la privatización, por entonces, alcanzó cotas muy altas en el período que va de 1947 a 1955, ya que menos del 50% de la formación de los maestros estaba en normales oficiales. Pero:

A pesar de un aumento considerable del número de escuelas normales particulares, el Ministerio de Educación no dejó la enseñanza normalista totalmente a cargo del sector privado: administraba por lo menos una escuela normal nacional para hombres y otra para mujeres en cada departamento (Helg, A., 2015, pág. 127)

Igualmente, durante este período se evidencia la feminización de estas instituciones (en el año 1965, el 80 % de la matrícula era femenina). De la misma manera, es un hecho la feminización del profesorado de las Escuelas Normales.

El sector educativo oficial, también comienza a constituirse por estos mismos años, aunque ello, en modo alguno, no significara que existieran verdaderas políticas públicas de educación superior. Se crea el Fondo Nacional Universitario (FUN) y más tarde el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y otras asociaciones que buscaban mantener cierto control y vigilancia en las instituciones de educación superior.

Las facultades de educación y los departamentos de pedagogía se comenzaron a crear con propiedad a partir de la década de 1960, tanto en las universidades públicas como privadas.

En 1965, la formación de maestros tanto en escuelas normales como en las instituciones de educación superior, estaba caracterizada por: la expansión cuantitativa... y la privatización, que hizo que además de las comunidades religiosas, interesadas tradicionalmente en formar este tipo de instituciones, entraran a participar también sectores privados motivados por la obtención de lucros económicos; y finalmente, por la

feminización,, acentuándose la idea de que ésta era una profesión que correspondía al papel social de la mujer. Se podría decir que estos elementos permanecieron como tendencias en las décadas posteriores (Herrera, M.C., 2002, pág. 112)

Desde finales de siglo, Schon (1992) argumentó que la crisis de confianza en el conocimiento profesional se corresponde con una crisis similar en la preparación de los profesionales. Si el profesional se le acusa de ineficiencia y deshonestidad, a los centros de formación de profesionales se les reprocha de no saber enseñar las nociones elementales de una práctica eficaz y ética (Schon, D., 1992)

En esencia, en tales críticas subyace una versión del dilema sobre la pertinencia y la excelencia de las instituciones educativas. Por tanto, se precisa elevar el nivel de actualización epistemológica de maestros para mejorar con ello la calidad de la enseñanza, como premisa para el mejoramiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien, para el desarrollo de la formación y superación de los maestros en Colombia, es de vital importancia tener en cuenta una concepción integral de tan complejo proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que los docentes deben utilizar varios enfoques bien articulados, que permitan el desarrollo de la preparación más actualizada de quienes tienen en sus manos el futuro educacional del país.

De hecho, una investigación orientada al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés supone el perfeccionamiento del proceso de formación académica y de superación permanente o de lo que se ha dado en llamar la educación de avanzada (Añorga, J. & et al., 1995), así como hoy lo demandan los documentos oficiales de la política científica y educacional de Colombia.

A propósito, en el artículo primero de la Ley 30 de diciembre de 1992 de la política

científica colombiana, se consigna que: *“La educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral”* (Congreso de la República de Colombia, 1992, pág. 1), así como en el artículo sexto, se determina como objetivo: *“Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país”* (Congreso de la República de Colombia, 1992, pág. 1)

Además, varios autores colombianos (Maldonado, C.E. & et. al., 1999), (Moreno, J.C., 2002a), (Velilla, M.A., 2002), (Restrepo, B., 2003), (Pinto, E.C., 2015), enfatizan esas ideas y otras relativas a la urgencia de elevar el nivel de actualización epistemológica de los profesionales de la educación.

Para Álvarez (2014) es importante entender que los profesionales pueden ejercer la docencia independiente del área de conocimiento, por tal motivo es necesario que el docente sea capacitado continuamente para fortalecer las habilidades comunicativas en la segunda lengua.

En el Decreto Oficial de la Educación Superior Nacional de Colombia (Ley 1278 de 2002), en concreto, en su Estatuto de profesionalización docente, en su artículo tercero se puede leer:

Son profesionales de la educación aquellas personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la profesión docente de acuerdo con lo dispuesto en este Decreto, y los normalistas superiores (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006, pág. 1)

Hoy es muy importante llevar a cabo procesos efectivos de formación docente, los cuales

son indispensables en la actualización de currículos, identificación de criterios con el propósito de generar espacios participativos para ofrecer educación con calidad. En especial, se debe recordar que un docente bien formado es sinónimo de buena educación.

2.2 El maestro de inglés: formación y superación para el pregrado y la extensión

Ahora bien, se debe tener en cuenta que el Ministerio de Educación Nacional en su Programa Nacional de Bilingüismo – Colombia (2014-2019) hace referencia al inglés como lengua extranjera puesto que es una estrategia para la competitividad. Donde establece dos componentes fundamentales: inglés lengua extranjera, (a nivel preescolar, básico, media, superior y programas de educación y el desarrollo humano), así como el inglés como segunda lengua (Colegios bilingües)

Se puede extraer la importancia de estos dos componentes teniendo en cuenta que el Centro de idiomas de la Universidad de los Llanos maneja dos poblaciones, como son los estudiantes de pregrado de los diferentes programas y los de extensión a la comunidad; este último se ubica en el segundo componente puesto que se fortalece el nivel de lengua de los estudiantes de las diferentes instituciones educativas de la región.

Además, cabe señalar que el proyecto estratégico para la competitividad enmarca los siguientes aspectos: uso de medios y nuevas tecnologías, competencias laborales y bilingüismo, esto indica que para formar estudiantes que sean competentes a nivel profesional deben tener los conocimientos mínimos en el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), el cual va de la mano con el dominio de una segunda lengua, así como con el proceso de formación del profesional (Chadwick, C., 1997), (Portilla, A.D., 2002), (Abad, J., 2013).

Así también, con respecto a la Visión Colombia 2019 del Ministerio de Educación

Nacional se pretende el dominio del inglés como lengua extranjera: es decir, dominar una segunda lengua representa una ventaja en la competitividad a través de las habilidades comunicativas, lo cual constituye una estrategia para el crecimiento del individuo a nivel personal y profesional (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015).

Por otra parte, se destaca que el Programa Nacional de Bilingüismo conlleva al fortalecimiento del inglés como lengua extranjera mediante alianzas estratégicas (Universidades públicas y privadas, centros de idiomas, gobiernos locales – Ministerio de Educación Nacional), permitiendo mejorar los estándares de calidad en la institución educativa, de manera que se puedan formar profesionales con dominio de una segunda lengua y de la misma forma, fortaleciendo el nivel del idioma inglés en los estudiantes de las diferentes instituciones educativas, mediante el programa de extensión a la comunidad.

En la actualidad la formación y superación de maestros de idioma inglés en Colombia se caracteriza por su desarrollo a partir de **tres componentes** fundamentales:

1) *Componente lingüístico*, desarrolla las habilidades asertiva y fluidamente en inglés, mejorando el nivel de desempeño y esto beneficia a cada uno de sus estudiantes que tienen la oportunidad de recibir orientación por parte de los maestros, quienes están se formando y van mejorando sus propias prácticas. Esto incrementa la motivación, dinamismo y mejor enseñanza aprendizaje del inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos.

2) *Componente pedagógico didáctico*, orienta a los maestros participantes en el proceso de superación de este programa hacia el uso constante de la actividad lúdica, de estrategias dinámicas y actividades cortas y concretas que mantenga la motivación en los estudiantes que son los actores activos en el aprendizaje del inglés, esto permite mejorar la planeación y la distribución tanto del tiempo como de las actividades de clase, lo que favorece los resultados en

el desempeño de los estudiantes y en su constante interés de aprender.

3) *Componente tecnológico*, facilita la planeación del diseño de diferentes actividades, así como la interacción a través de las herramientas tecnológicas en el aula, esto apoya y mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las políticas y estrategias de formación y superación de maestros de idiomas no deben responder a las intenciones y actuaciones individuales, sino a las necesidades e intereses de la estructura social, pues ellas se producen en un marco institucional que debe favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Contreras, A., 1990, pág. 23)

2.3 Fundamentos Teóricos de la Enseñanza del Idioma Inglés

En esencia, las labores de los docentes tienen dificultades, antes reveladas, en cuanto al desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma inglés de sus estudiantes. Tal situación puede cambiar si los maestros superan la metodología tradicional predominante en sus clases, mediante la incorporación de nuevos enfoques y metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

De hecho, en el contexto institucional en el cual se realiza este estudio, prolifera más el maestro de estilo instrumentalista, quien abusa de los procedimientos y recursos didácticos tradicionales, que privilegia la estructuración de las clases en función de los medios materiales de que dispone y no promueve la creatividad y nuevas iniciativas en el área de los métodos y medios de enseñanza.

Para desarrollar los necesarios cambios el maestro debe elevar su nivel de actualización teórico-metodológica a tono con los indiscutibles avances en el área de la didáctica de la enseñanza en general y de los nuevos métodos de enseñanza de la lengua inglesa en particular, es decir, la base conceptual de los maestros debe estar sustentada en varios referentes

epistemológicos que le permitan desarrollar las habilidades comunicativas en idioma inglés. Por tanto, en esta investigación se propone asumir tres referentes teórico-metodológicos pertinentes, tales como: a) *enfoque comunicativo* en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, b) *concepción del aprendizaje significativo* y c) *método de aprender a aprender*.

2.3.1 El enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma inglés

El *enfoque comunicativo* es una corriente metodológica consecuente con los cambios experimentados en las ciencias del lenguaje en los años precedentes y que plantea la superación del concepto de lengua como sistema de reglas para centrar la atención en la comunicación. La enseñanza comunicativa ha evolucionado para ganar en conocimientos teóricos y ha profundizado en los elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, para reconocer la importancia de tener en cuenta, además de los elementos lingüísticos, otros relacionados con el proceso de aprendizaje.

Hoy existe una serie híbridos interdisciplinarios, especializaciones y aplicaciones específicas de otros enfoques dentro de la *enseñanza comunicativa*, entre las que sobresale: el *enfoque de proceso*, el *método de la enseñanza por tareas*, el *enfoque pragmático*, el *enfoque holístico*, la *enseñanza por proyectos*, el *aprendizaje cooperativo*, la *estrategopedia*,¹¹ el enfoque sistémico-complejo, la *educación transdisciplinaria*, entre otros.

Además, en el enfoque comunicativo el desarrollo de las competencias y habilidades comunicativas (capacidades o cualidades), representa el fin a alcanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

La mayoría de los autores del ámbito psico-pedagógico y organizacional utilizan el

término **competencias profesionales**, para referirse al conjunto de **cualidades de la personalidad**, que se toman en cuenta en la superación del profesional, pero esta noción todavía tiene el nocivo sentido de las concepciones empresariales de carácter más bien lucrativo, las cuales, usualmente, sobrestiman las dimensiones más tecnocráticas de la superación académicas en función del mercado laboral, por lo que subestiman los aspectos vinculadas a la espiritualidad como son los valores cívicos del ser humano, es decir, sus dimensiones: ética, estética, política, religiosa, etc.

Por ello, hoy algunos autores prefieren sustituir el término *competencias profesionales* por el de **cualidades profesionales**.¹² En esencia, el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje supone el riguroso y sistemático “... *desarrollo de todas las **cualidades profesionales**: aptitudes, conocimientos, hábitos, habilidades, destrezas, capacidades y valores, que directa e indirectamente participan en semejante proceso complejo*” (Cabrera, Y.; Martínez-Álvarez, F.F. & Cuenca, M.M., 2016b, pág. 38)

Para lograr el desarrollo de las competencias comunicativas es preciso considerar:

Un conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos (lingüísticos, discursivos, sociolingüísticos, socioculturales y estratégicos) que el hablante oyente-escritor-lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y el contexto de comunicación y al grado de formalización requerido (Hymes, D., 1972, pág. 15)

La noción de competencia comunicativa introducida por Hymes tiene que ver con lo que el hablante necesita para comunicarse apropiadamente dentro de una comunidad de habla específica y cómo adquiere nuevos conocimientos y habilidades para interactuar con hablantes de la lengua objeto de aprendizaje. Este autor busca comprender las lenguas en su contexto. Para

él, la lengua no se puede separar del cómo y del por qué ésta se usa (Hymes, D., 1972).

Para efectos de esta propuesta de estrategia de superación de los maestros de idioma inglés, se tomará la definición de competencia comunicativa a la que hace referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, documento en el que se basó el Ministerio de Educación Nacional para la construcción de los Estándares para Lenguas Extranjeras. Según dicho Marco:

Para la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los estudiantes ejercen sus capacidades generales, como se ha detallado anteriormente, junto con una competencia comunicativa en este sentido limitado tiene los siguientes componentes:

a) La competencia lingüística.

b) La competencia sociolingüística.

c) La competencia pragmática” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006, pág. 3)

La competencia lingüística hace referencia a la lengua como sistema de conocimientos de los recursos formales de la lengua y la capacidad que tiene el estudiante para utilizarlos adecuadamente. Estos recursos son de tipo gramatical, fonológico, lexical, semántico, ortográfico y ortoépico (identificación, interpretación y pronunciación de las convenciones gráficas y ortográficas).

Por competencia sociolingüística se comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. La lengua es un fenómeno sociocultural así que esta competencia aborda aspectos como los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de

registro, el dialecto y el acento.

Mientras que, la competencia pragmática se refiere al conocimiento que posee el usuario o estudiante de los principios según los cuales los mensajes:

- a) Se organizan, se estructuran y se ordenan (competencia discursiva).
- b) Se utilizan para realizar funciones comunicativas (competencia funcional).
- c) Se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (competencia organizativa).

Entre sus características esenciales el enfoque comunicativo traslada la atención de lo que es el lenguaje a lo que se hace con el lenguaje, determinando así los contenidos que hay que enseñar, el papel de los estudiantes y docentes, el tipo de materiales y los procedimientos técnicos que se utilizan.

Los objetivos en la enseñanza de la lengua inglesa se convierten en objetivos específicos, habilidades y capacidades de comunicación (competencias o cualidades): que el estudiante sea capaz de saludar, de comunicarse en una tienda, de escribir una nota, de leer un anuncio y entenderlo. Estos objetivos estarán condicionados al análisis de necesidades que se haya hecho previamente. Una vez analizadas las necesidades de los estudiantes, el enfoque comunicativo prevé:

- a) Las situaciones en las que necesitará la lengua.
- b) Las funciones que responden a la finalidad de ese uso, el para qué.
- c) Las nociones necesarias para llevarlas a cabo.

2.3.2 La concepción del aprendizaje significativo. Las estrategias de aprendizaje del estudiante.

En la actualidad varios autores han desarrollado investigaciones dirigidas a solucionar los complejos problemas vinculados al aprendizaje en general y a las estrategias de aprendizaje, en particular. Sin embargo, ante todo es preciso reconocer la necesidad de definir con claridad los conceptos básicos, en especial, la noción de **aprendizaje**, por lo que aprender, como uno de los objetivos de la psicología, permite al individuo *describir, predecir y controlar* la conducta humana como gran parte del comportamiento que también es aprendido; el estudio del aprendizaje es importante, tanto en psicología como en el campo de la educación (Aguilera, A., 2005, pág. 85)

A su vez, otros autores afirman que: “... *los estudiantes tienen procedimientos específicos para desarrollar determinados procesos de aprendizaje*” (Richards, J. & Lockhart, Ch., 1994, págs. 59-60)

Así también, aquí se comparte la idea de que: “*Las capacidades de cada estudiante cambian en función de la edad y el nivel de conocimiento de la lengua*” (Canele, M. & Swain, M, 1980, pág. 26)

Además, desde la perspectiva histórico-cultural, la interacción social es el motor del desarrollo y el aprendizaje teniendo en cuenta que los aprendizajes se producen más fácilmente en situaciones colectivas. Por lo tanto, el educador siempre debe tener presente que el aprendizaje del estudiante es un proceso muy complejo de significaciones sociales y personales, que demanda tanto motivación, esfuerzo e interés personal por su formación, como el apoyo y la cooperación de los demás; es decir, del maestro, del compañero en el aula, así como de los familiares adultos; todo lo cual constituye la premisa y base necesaria del desarrollo de la *auto-ayuda* y del *auto-aprendizaje* (Vigotski, L.S., 1982), (Flavell, J., 1977), (Colom, A.J., 1982), (Cuenca, M.M. & Rivero, M., 2006), (Herrera, I., 2008, págs. 13, 29-33)

Ahora bien, según las ideas de Arroyave y Herrera (2011) es necesario distinguir entre aprendizaje y actuación; la actuación de lo aprendido consiste en las acciones de un individuo en un momento concreto y está determinado por la oportunidad, capacidad, motivación y aprendizaje en dependencia del contexto escolar y social concreto.

Las estrategias de aprendizaje: “... son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades” (Nisbet, J. & Shucksmith, J., 1987, pág. 28). Por tanto, se vinculan con la concepción del **aprendizaje significativo**.¹³

Los aportes de Chomsky permiten resaltar la teoría de la gramática universal, estableciendo para ello determinadas estrategias de aprendizaje (Chomsky, N., 2001), las cuales son conductas en las que los estudiantes se involucran o técnicas que deliberadamente se aplican para llevar a cabo una tarea o resolver un problema (O'Malley, J.; Chamot, A. & Stewner, G., 1985)

Diferentes autores como Gargallo, Weinsten, Dansereau, Nisbet, Schuksmith, y Pozo definen las *estrategias* como técnicas y procedimientos que se utilizan para desarrollar el aprendizaje, con el objetivo de manejar, dirigir y controlar el propio proceso de auto-aprendizaje en diferentes contextos educativos y sociales, los cuales facilitan la adquisición, almacenamiento y recuperación de la información, así como su utilización para la solución de problemas concretos (Hernández, M., 2001)

Además, las estrategias de enseñanza del docente son consideradas planes intencionales que guían la enseñanza. Sin embargo, los maestros deben asumir las estrategias que los estudiantes aplican por su cuenta como ventanas que se abren arriba en su cognición. Desde esa perspectiva, los maestros estarán mejor preparados, para evaluar las condiciones en que esas estrategias pueden favorecer el aprendizaje, si logran identificar bien, mediante el adecuado

diagnóstico, el estilo y la esencia del aprendizaje de cada estudiante.

En definitiva, se puede ratificar que la noción de: “... *'estilo de aprendizaje' se refiere al hecho de que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias*” (Robles, A., 2002, pág. 4)

Por tanto, lo anterior supone la realización rigurosa de un estudio previo de diagnóstico psico-pedagógico integral del estudiante, que permite conocer en profundidad todos los aspectos y factores que inciden directa e indirectamente en el estilo de aprendizaje del estudiante, así como sobre su motivación y preparación para comprender el auto-aprendizaje (González, A.M. & Reinoso, C., 2002)

En este sentido, un especial valor didáctico tienen las siguientes ideas: “*Si los estilos de enseñanza de los profesores logran hacerse corresponder con los tipos de preferencia de los alumnos y sus estilos de aprendizaje, el proceso de la educación transitaría por caminos más amplios, diversos y con mayor efectividad*” (Hernández, M. & et. al., 2011, pág. 94)

En concreto, Scott & Ytreberg, citados por (Patarroyo, L., 2011), presentan estrategias de una amplia variedad de ayudas de enseñanza necesarias en el aula de clase de una lengua extranjera. Por ello, los maestros colombianos de idiomas deben estudiar y utilizar dichas estrategias en su labor cotidiana en el aula.

Además, en esta misma línea de análisis, se puede definir la estrategia como un conjunto de principios y procedimientos, que poseen un determinado orden, coherencia y significado en un contexto particular del proceso de aprendizaje.

Se sugiere que los maestros apliquen de manera consecuente la metodología de aprendizaje significativo para el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma inglés, debido a la naturaleza compleja del proceso de enseñanza–aprendizaje (Hernández, M. & et. al.,

2011) Esto supone considerar las etapas esenciales de dicho proceso; es decir, los momentos mediante los cuales transcurre el aprendizaje (Arroyave, M.M. & Herrera, J.A., 2011).

Estas etapas no implican una estricta sucesión temporal de pasos, por el contrario, se superponen y se desarrollan de manera integrada, no es un algoritmo, aunque en determinado momento prevalezca una de ellas. Las etapas de la metodología constituyen estadios de un proceso único y totalizador que tienen una misma naturaleza, dada por su carácter de proceso consciente (Arroyave, M.M. & Herrera, J.A., 2011).

2.3.3 El método de aprender a aprender y las tareas del aprendizaje

Ante todo, se debe definir qué significa *el método de aprender a aprender*,¹⁴ el cual se refiere al proceso, que utilizan los estudiantes para volverse aprendices autónomos, independientes y autorregulados, es decir, que sean capaces de tomar conciencia de su auto-aprendizaje o que pueda realizar de manera consciente un riguroso proceso de metacognición.

En esencia, el proceso de aprendizaje es muy complejo, pues cada estudiante del grupo de clase aprende de manera distinta, pues cada uno asimilará el nuevo conocimiento según sus recursos cognitivos, sus hábitos y habilidades de lectura y de interpretación, a partir de su formación cultural, motivación y sus experiencias; de manera que cada estudiante se hace preguntas y tiene dudas distintas a los demás miembros del colectivo, así como podrá avanzar más en unas temáticas que en otras, debido a que cada discente posee inteligencias múltiples y cada una de estas tiene diferentes grados de desarrollo (Gardner, 1995a), (García, E.M, González-Galbarte & et. al., 2001), (Robles, A., 2002, pág. 5), (Cabrera, Y.; Martínez-Álvarez, F.F. & Cuenca, M.M., 2016a)

Sin embargo, en la actualidad parece que todavía, los planes de estudio de todos los niveles educativos, promueven aprendices altamente dependientes de la situación instruccional,

con pocos conocimientos conceptuales sobre distintos temas disciplinares, así como con pocas herramientas o instrumentos cognitivos que le sirvan para enfrentar las crecientes exigencias laborales y sociales.

Hoy se reconoce la existencia de diferentes concepciones de aprendizaje y todas tienen en común al menos tres elementos esenciales: 1) se precisa de la recepción e interpretación de la información, 2) se selecciona, organiza y relaciona la información en dependencia de las aptitudes, habilidades y recursos cognitivos de cada estudiante, 3) cada estudiante la organiza de una determinada manera, por lo que se precisa de la caracterización correcta del *estilo de aprendizaje* de cada estudiante. Además, ya hay autores que clasifican a los estudiantes por sus estilos de aprendizaje, tales como: “*activos, teóricos, reflexivos y pragmáticos*” (Robles, A., 2002, pág. 6)

En consecuencia, es muy importante comprender la estrecha relación entre las concepciones sobre el aprendizaje que posee cada maestro y el estilo de aprendizaje de cada estudiante. Se exige reconocer la flexibilidad y complementariedad de todos estos elementos, los cuales pueden ser más o menos decisivos en dependencia de las particularidades psicológicas del estudiante y del contexto educativo concreto en que se desenvuelve el estudiante (colectivo e institución).

Tanto Gardner como Goleman, hacen contribuciones esenciales para comprender la relación entre las distintas formas de la inteligencia y del aprendizaje, pues en dependencia del nivel de desarrollo que tiene cada tipo de inteligencia en cada estudiante exige el estudio minucioso por el maestro de sus características psico y sociológicas, así como debe profundizar en sus relaciones intra e interpersonales (Goleman, D., 1995), (Gardner, 1995a), (García, E.M, González-Galbarte & et. al., 2001), como vía para encontrar los métodos y procedimientos

adecuados para elevar el nivel de motivación y orientar las tareas de aprendizaje en cada situación concreta y personalizada para cada estudiante (Cabrera, Y.; Martínez-Álvarez, F.F. & Cuenca, M.M., 2016b).

Siempre cada maestro debe reflexionar sobre la capacidad que debe tener al momento de adquirir o transmitir un conocimiento, porque depende de la forma en que se aprende y se actúa para poder realizar una auto-evaluación del propio proceso de aprendizaje, primero en el maestro y luego en el estudiante. De manera, que se precisa utilizar estrategias flexibles y adecuadas a cada estudiante, así como al entorno educativo de cada grupo (Arroyave, M.M. & Herrera, J.A., 2011).

Después de la reflexión, se debe tomar como referencia la metodología utilizada, la cual surge de una práctica social y está determinada por el contexto real en que se ubica la práctica educativa, definida por un marco de referencia histórico que puede ser transformado por maestros y estudiantes capaces de cambiar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En concreto, es muy importante darle estricto seguimiento (control y evaluación) a las acciones y actividades didácticas para perfeccionar el proceso, no es conveniente esperar mucho tiempo, sino hacerlo en plazos cortos con el objetivo de no actuar demasiado tarde.

Así también, según Freire, es muy valioso utilizar sistemáticamente el **diálogo problematizador**, mediante la participación activa y permanente del estudiante en el trabajo en equipo, proceso que permite ir corrigiendo los errores cometidos por ambas partes, es decir, maestro y estudiante. En esencia, para Freire el aprendizaje debe ser transformación personal y colectiva (Freire, P., 1983a)

Desde los griegos, diálogo “... *significaba libre flujo de significados a través del grupo, lo cual permitía al grupo descubrir percepciones que no se alcanzaban individualmente*”

(Senge, P., 1992, pág. 19)

Además, este complejo proceso comunicacional está estrechamente relacionado con otras modalidades de la comunicación colectiva como son: *discusión, debate y conversación*, nociones esenciales para la labor más efectiva y creativa de los maestros y estudiantes, pues, por ejemplo, mediante el desarrollo de conversaciones con espíritu familiar, se puede elevar significativamente la *empatía comunicacional* entre maestros y estudiantes (Herrscher & al., 2012a), (Martínez-Álvarez, F.F. & Cuenca, M.M., 2017)

Ahora bien, por *empatía comunicacional* se entiende esa especial capacidad del individuo (directivo, investigador, maestro o estudiante) de aceptar y comprender al otro, saber ponerse en su posición o en sus zapatos, significa también saber escuchar, facilitar un clima de confianza mutua, colaboración y acceso a la información personal, es decir, hay empatía cuando existen y se promueven los intereses y motivaciones de ambos, cuando se muestra el verdadero interés por lo que se está haciendo, mediante preguntas apropiadas y la participación activa y creativa, lo que es indispensable para lograr un diálogo productivo, que proporciona el respeto y el afecto por las ideas y el comportamiento de los demás participantes.

Así también, por empatía se entiende aceptar y afrontar las diferencias con los interlocutores, con la finalidad de lograr una comunicación auténtica con todos, sea maestro o estudiante. Además, para concretar una alta empatía comunicacional es necesario fomentar una verdadera comunidad de lenguaje, tanto verbal como extra-verbal (gestual-corporal y simbólico), como vía más adecuada para que se logre la necesaria adaptación al medio escolar y social.

Además, la capacidad creativa y transformadora del hombre; la capacidad de asombro, que todo maestro y estudiante tiene, sin importar la posición que ocupe en la estructura social, siempre está condicionada por la naturaleza social de las acciones cognitivas y comunicativas, es

decir, se precisa aprovechar el trabajo colectivo y la actividad lúdica como bases ineludibles de la creatividad del maestro para enseñar y del estudiante para aprender cada vez de una manera más eficiente.

A su vez, otras ideas de Freire son su movilidad y capacidad de inclusión. Por ser una pedagogía basada en la práctica, está sometida constantemente al cambio, Si el hombre es un ser inacabado, y este ser inacabado es el centro y motor de esta pedagogía, es obvio que los procedimientos y formas de enseñar tendrán que cambiar y desarrollarse en una evolución continua con el propósito de la transformación y renovación de la práctica pedagógica (Freire, P., 1983a)

En cuanto a la metodología de enseñanza Wen-Fen Liang señala que es preciso comprender mejor el papel del maestro en la enseñanza de la lengua extranjera, pues debe desarrollar la clase como si fuera una conversación familiar, en la que logre romper con los protocolos pedantes y monótonos que imperan todavía en los recintos académicos (Wen-Fen, 2000)

Este autor hace varios señalamientos a la enseñanza del idioma extranjero en la actualidad, entre los cuales están: 1) se debe elevar la conciencia de que el maestro tiene un importante papel en el aula, 2) los maestros deben comprender bien cuándo deben permanecer impasibles, cuando participar activamente o cuando corregir los errores de los estudiantes en la clase, es decir, deben demostrar en la práctica su cultura del diálogo, 3) ellos deben reconocer que los principales protagonistas son los estudiantes y que el maestro es solamente un observador y facilitador del proceso de aprendizaje (Wen-Fen, 2000)

A continuación, es preciso hacer una breve reflexión sobre los señalamientos antes expuestos. Ante todo, se debe reconocer que el maestro en la enseñanza de lenguas extranjeras

debe tener una gran paciencia y amor por la enseñanza, ya que debe desplegar métodos y procedimientos creativos para elevar la motivación de los estudiantes por el aprendizaje, así como animar a sus discípulos a que tengan confianza en sí mismos a pesar de que les corrija errores.

Además, el autor tiene razón en lo relativo a la urgencia de elevar el nivel de conocimientos y la cultura del diálogo de los maestros, pues, lamentablemente, con creciente frecuencia muchos maestros en la actualidad, demostrando falsa modestia y excesiva tolerancia a la mediocridad, admiten sus dudas y desconocimientos de aspectos, incluso, esenciales del idioma inglés, lo que evidencian su incapacidad para darle solución en la clase y, con ello, solo generan incertidumbre y desmotivación entre los estudiantes.

En verdad, los maestros que proceden de esa superficial manera, no conocen o no han comprendido la concepción psico-pedagógica de la *Zona de Desarrollo Próximo* de L.S. Vygotsky, la cual enseña que la ayuda del maestro tiene sus límites, pues el docente debe, mediante las tareas de aprendizaje, “*ayudar*” al estudiante a avanzar más en sus conocimientos y habilidades, pero solo brindar las *bases orientadoras o heurística de la acción* de indagación y aprendizaje y no todo el conocimiento completo (Vigotski, L.S., 1979)

En concreto, en cuanto a los programas de tipo B, los maestros deben utilizar una metodología más efectiva para favorecer los procesos de aprendizaje y sus resultados finales. En ello, puede contribuir la utilización adecuada del enfoque interactivo para poder facilitar el desarrollo de las habilidades comunicativas en el idioma inglés.

Sin embargo, el desarrollo de tales habilidades solo es la base para alcanzar la añorada competencia comunicativa de los estudiantes, también se necesita desarrollar procesos más complejos vinculados al mejoramiento de otras cualidades esenciales, tales como tener destrezas,

capacidades y otros valores, bien consolidados para utilizar la lengua correctamente desde el punto de vista gramatical, así como para distinguir cuándo, dónde y con quién usar esa lengua de una forma apropiada de acuerdo con el contexto social concreto. Desde esta perspectiva del análisis del contexto tiene especial sentido la siguiente sentencia de Hymes: “*There are roles of use without which the roles of syntax are meaningless*” (Hymes, D., 1972, pág. 26)

Por otra parte, los programas de Tipo B enunciados anteriormente, son la exigencia para mejorar el *enfoque comunicativo*, lo que significa que usan la lengua para aprenderla: *learning by joing*, lo cual conduce a que el estudiante adquiriera un equilibrio entre las cuatro habilidades, logrando explicarse con corrección y al mismo tiempo con fluidez.

De ahí, que el papel del maestro no es ni más ni menos que el de facilitar al discente el proceso de aprendizaje de forma que le resulte lo más fácil posible. En la medida que nota que va mejorando su nivel de conocimiento de la lengua, el estudiante se siente más motivado, lo que, a su vez, facilita el propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, el maestro y sus discípulos, puestos de acuerdo, decidirán los elementos que conforman el programa, de donde se desprende que aquel no sólo trabaja para los estudiantes, sino también con ellos.

Ahora bien, desde el enfoque holístico-comunicativo, el *aprendizaje basado en tareas* exige que los estudiantes desarrollen una *tarea comunicativa* usando el lenguaje que han adquirido en clases anteriores o de otras fuentes. Al respecto Bruner, en su concepción del aprendizaje, expresa: “... *es solamente después que se ha completado el ciclo de tareas que la atención de los alumnos se dirige a las formas específicas del lenguaje*” (Bruner, J., 1998, pág. 25)

El *aprendizaje basado en tareas* juega un papel importante en la formación de profesionales competentes en lo que a lenguas extranjeras se refiere. La **competencia profesional**

constituye “... *una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente*” (González-Maura, V., 2002, pág. 4)

Además, esta autora enfatiza la importancia de la articulación de los diferentes componentes estructurales y funcionales de la competencia profesional como vía para lograr un desempeño de excelencia, cuando sentencia que:

En la estructura de la competencia profesional participan, por tanto, formaciones psicológicas cognitivas (hábitos, habilidades), motivacionales (interés profesional, valores, ideales, la autovaloración), afectivas (emociones, sentimientos), que en su funcionamiento se integran en la regulación de la actuación profesional del sujeto, en la que participan recursos personológicos, tales como: la perspectiva temporal, la perseverancia, la flexibilidad, la reflexión personalizada, y la posición activa que asume el sujeto en la actuación profesional (González-Maura, V., 2002, pág. 4)

Ahora bien, desde el **aprendizaje basado en tareas**,¹⁵ los indicadores permiten determinar las actividades que el maestro debe planificar para desarrollar las *habilidades comunicativas* en idioma inglés de los estudiantes. A su vez, los indicadores ayudan a clasificar cada tarea de aprendizaje de carácter aplicativo, en ejercicio o problema, evidencian que cada tarea concreta resulta relativa. Como apuntan Pozo y Gómez, tal distinción no sólo depende de sus características propias, sino del sistema cognitivo - instrumental que posee quien la afronta. Por ello, los autores sentencian que: “... *una tarea es meramente repetitiva (ejercicio) o novedosa (problema) en función no sólo de sus propias características, sino de los conocimientos de la persona que se enfrenta a ella*” (Pozo, J.I. & Gómez, M.A, 2002, pág. 52)

Por otro lado, el proceso de solución de problemas exige la integración entre teoría y práctica, por lo cual, para que el aprendizaje en los estudiantes sea significativo, se deben utilizar las herramientas necesarias para que los resultados sean funcionales (tareas de aprendizaje prácticas). Por tal motivo, la unión de la teoría y la práctica es el eje fundamental para el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma inglés de los estudiantes.

En cada tarea del proceso de aprendizaje está presente un objetivo, trazado por cada estudiante y mediado por sus motivaciones e intereses, por la satisfacción o autorregulación de cada uno de ellos en la ejecución de una actividad (Arroyave, M.M. & Herrera, J.A., 2011). En esencia, la enseñanza como proceso de aprendizaje está integrada por actividades desarrolladas y guiadas por los docentes, es decir, por las tareas de enseñanza.

La planificación de las actividades no se debe encasillar solo al contexto del aula y de la institución escolar, sino, más que todo, debe ser aplicada al entorno familiar, comunitario y social de los estudiantes, así como se debe considerar el área de conocimientos, en especial, si se hace con estudiantes de pregrado.

Es indispensable que este proceso de resolución exija la integración coherente de teoría y práctica, evitando que las tareas prácticas aparezcan como ilustración, demostración o ejemplificación de unos contenidos previamente presentados a los estudiantes. De la misma manera que se exija la utilización de métodos funcionales que permitan medir el grado de habilidad en una segunda lengua que adquieren los estudiantes de la Universidad de los Llanos.

Por su parte, las tareas de enseñanza que deben desarrollar los docentes para dirigir un proceso de aprendizaje autónomo y consciente, vivencial y desarrollador se caracterizarán por:

Encauzar la formulación de conceptos, a través del correspondiente sistema de preguntas.

Promover la emisión de hipótesis por parte de los estudiantes acerca de las posibles vías de solución de la tarea planteada.

Encauzar la construcción de conocimientos y habilidades, que permitan el empleo de métodos, procedimientos y medios característicos del futuro contexto comunitario del estudiante.

Fomentar la cooperación entre los estudiantes en la realización de la tarea, así como incentivar la discusión y los puntos de vista diversos (Arroyave, M.M. & Herrera, J.A., 2011, pág. 4)

Además, para poder lograr todas esas tareas los docentes deben proporcionar a los estudiantes la información que precisen durante el proceso de solución de los problemas, realizando una labor de apoyo, dirigida más a hacer preguntas y fomentar en los estudiantes el hábito de reflexionar y preguntarse, que a anticipar las respuestas a sus preguntas.

Así también, el maestro debe posibilitar la autorregulación mental de los estudiantes durante el proceso de solución de la tarea, haciéndolos conscientes de los conocimientos y habilidades que poseen, es decir, enfatizar el trabajo metacognitivo del estudiante (Cuenca, M.M. & Rivero, M., 2006)

En consecuencia, el docente debe sistemáticamente valorar la reflexión y profundidad de las soluciones alcanzadas por los estudiantes y no sólo la rapidez con que son obtenidas.

En verdad, el proceso de enseñanza - aprendizaje supone una complementación entre tareas de enseñanza del maestro y de aprendizaje del estudiante. Desde el punto de vista temporal, éstas pueden desarrollarse simultáneamente o no. Durante el proceso de formación de conceptos (Galperin P.Y., 1987), (Novak, J.D., 1998), por ejemplo, es frecuente que el maestro, por vía inductiva o deductiva, guíe los procesos del pensamiento de los estudiantes mediante

preguntas que realiza y que, en este caso, estructuran la tarea de enseñanza que desarrolla. Pero, simultáneamente, los estudiantes responden a estas preguntas y van construyendo teórica y prácticamente los conocimientos y perfeccionando sus habilidades (Arroyave, M.M. & Herrera, J.A., 2011).

Precisamente, en el tema del desarrollo de las tareas de enseñanza los maestros necesitan perfeccionar de manera creativa los procesos de planeación, diseño, adecuación y contextualización de los contenidos, objetivos y sistemas de evaluación, mediante la elaboración de las actividades destinadas a promover la construcción autónoma y consciente del sistema cognitivo-instrumental de cada estudiante, las que se pueden concretar mejor mediante un adecuado sistema de tareas de aprendizaje.

Arroyave y Herrera (2011) explican que las tareas o habilidades comunicativas de enseñanza- aprendizaje son desarrolladas por los docentes para dirigir, de manera óptima, el proceso autónomo y consciente de construcción de conocimientos, habilidades y valores por parte de los estudiantes, en cuyo orden y organización se evidencia el método empleado por los docentes para estructurar el proceso (Arroyave, M.M. & Herrera, J.A., 2011)

En concreto, otros autores encontraron que los sujetos más efectivos en el aprendizaje de una segunda lengua recordaban la utilización de las estrategias durante el aprendizaje de tareas asociadas como son la conversación, escucha, lectura y escritura (Naiman, N. & et. al., 1978)

Mientras que Rubin (1981) confirmó el uso de estrategias en las tareas de comprensión y producción con aprendices de segundas lenguas que informaban diariamente sobre el uso de estrategias. Este autor identificó una variedad de estrategias de aprendizaje, tales como: monitorización, clarificación de respuestas o verificación, inferencia, razonamiento deductivo y estrategias de memorización (Rubin, J., 1981)

3. Diseño Metodológico

3.1 Paradigma de la Investigación

Por las características de la temática de estudio esta investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo. En esencia, según Lerma (2016), este paradigma indaga acerca de lo sensible, el comportamiento de los seres humanos, investiga hechos sociales; así, el rol del investigador permite interpretar y comprender el significado de la realidad (Lerma, H.D., 2016)

Por tanto, por su campo de acción lleva a la aplicación de teorías necesarias, no tanto para explicar como para **comprender** la realidad en las ciencias sociales. Las concepciones de la investigación cualitativa constituyen el fundamento del estudio de los problemas surgidos en la práctica educativa, en tanto rompen con la dicotomía separatista de teoría y práctica.

En la historia de la filosofía y de las ciencias la idea de la relación dialéctica entre la **explicación** y la **compresión** ha sido capital para esclarecer la diferencia esencial entre el objeto de estudio y los métodos de las ciencias sociales y de las naturales.

La psicóloga social irlandesa Gertrude Anscombe logró rescatar, siguiendo a Hegel:

La excepcional idea aristotélica del silogismo práctico, el cual presupone que el conocimiento es un proceso social complejo de aprehensión no solo de la objetividad, sino también de la intencionalidad del sujeto, del significado (semántico) y sentido personal, de las emociones y demás aspectos de la espiritualidad latente en el proceso del conocimiento (Martínez-Álvarez, F.F., 2011, pág. 165), (Matos, E., Fuentes, H. & Montoya, J., 2007, págs. 16-17)

Una visión similar, de espíritu dialéctico, sobre la noción de comprensión como premisa de las ciencias sociales enfatiza que:

Comprender significa aprehender los aspectos psíquicos humanos en lo que refiere a sus

dimensiones espirituales, comprender es una situación empática a través de la cual el sujeto puede llegar a imaginar cómo se vivencian determinadas situaciones o cómo se significan hechos donde el hombre es protagonista (Bar, A., 2001, pág. 6)

Por tanto, el paradigma cualitativo que se asume en esta investigación educativa utiliza las herramientas de análisis cualitativo propias de las ciencias psico-pedagógicas necesarias para el estudio de la labor didáctica de los maestros para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa.

3.2 Metodología

Para este estudio se asumieron tres referentes metodológicos de la investigación social, que son pertinentes y se ajustan a las particularidades de la investigación educativa. Entre ellos se privilegian y articulan varias ideas y requerimientos de la:

- 1) *Metodología de la investigación-acción.*
- 2) *Estrategia de superación profesional.*
- 3) *Estudio de casos.*

1) La **investigación-acción** apareció en la postguerra mundial del pasado siglo en el contexto peculiar de las investigaciones educacionales en Estados Unidos (Rodríguez-Gómez, G. & et. al., 1999) De hecho, desde su nacimiento:

La investigación-acción ha tomado básicamente dos vertientes: una más bien sociológica - desarrollada principalmente a partir de los trabajos de Kurt Lewin, Sol Tax y Fals Borda- y otra más específicamente educativa, inspirada en las ideas y prácticas de Paulo Freire, Hilda Taba L. Stenhouse, John Elliott y otros. Ambas vertientes han sido ampliamente exitosas en sus aplicaciones (Martínez-Miguélez, M., 1996, pág. 102)

Entre estos continuadores de esta metodología de investigación se destacan: Corey y Elliot, quienes la perfeccionan en varios aspectos (Universidad “Arturo Prat”, 2017). Además, hay quien reconoce que las ideas de la *investigación-acción* han servido de base para la construcción de la *perspectiva transdisciplinaria*:

Quizá entre los antecedentes más significativos de la transdisciplinariedad está la denominada metodología de la investigación-acción. Las tres características más importantes de la investigación-acción para su creador, el médico y psicólogo Kurt Lewin son: su carácter participativo, su impulso democrático y su contribución simultánea al conocimiento en las ciencias sociales (Veciana, S., 2013, pág. 13)

Además, Kurt Lewin identificó cuatro fases en la metodología de la **investigación-acción**: *planificar, actuar, observar y reflexionar*, así como la concibió a partir de algunos principios que pudieran llevar gradualmente hacia la independencia, la igualdad y la cooperación entre los actores del proceso pedagógico (Lewin, K., 1978)

A pesar de la gran diversidad de concepciones que existe en torno a la metodología de la investigación-acción, tanto desde una perspectiva teórica como experiencial, que hace poco menos que imposible llegar a una conceptualización unívoca. Sin embargo, en esta metodología se puede determinar una serie de rasgos comunes, sobre los cuales la mayoría de los investigadores coinciden (Machado, E., 2010)

En primer lugar, es de destacar el carácter preponderante de la *acción* como definitorio de esta metodología de investigación socio-educativa. Esta dimensión se concreta en el papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación. Su diseño metodológico permite una relación clara y precisa de cómo se va a realizar la indagación y de los pasos que se van a seguir para generar una información verídica, acorde a la temática, los objetivos propuestos y el *estudio*

comprendivo (de interpretación de significados y sentidos) que requiere la investigación (Rodríguez-Gómez, G. & et. al., 1999)

Así también, entre las características de la metodología de la *investigación-acción*, sobresale su perspectiva sistémica u holístico-comunitaria, en la cual no se puede realizar un estudio de la realidad socio-educativa de forma aislada o solo desde la perspectiva de los investigadores, pues es necesaria la participación e implicación de todos los actores posibles, tales como: maestros, estudiantes, directivos, asesores, investigadores, personal de apoyo, familiares y amigos, entre otros. Todo ello supone el trabajo de cooperación en equipos y grupos, que permita el real empoderamiento de los miembros de los colectivos escolares y de la comunidad.

Desde este posicionamiento teórico-metodológico, se considera fundamental llevar a cabo la toma de decisiones de forma conjunta, orientada hacia la creación de comunidades educativas más autocríticas con el objetivo de transformar el medio social. Se concibe como una perspectiva alternativa a la concepción positivista, defendiendo la unión de investigador/investigado forjando un nuevo modelo de investigador que realiza su trabajo de forma sistemática, participativa y de creación colectiva (Universidad “Arturo Prat”, 2017), (Rodríguez-Gómez, G. & et. al., 1999), (Machado, E., 2010)

Además, la *investigación-acción* educativa permite describir una serie de actividades que realizan los docentes en sus propias aulas con el propósito de evaluar el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades permiten identificar estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o

educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. En este caso, la propuesta de una estrategia de superación profesional está sustentada en las ideas esenciales de la investigación-acción, reinterpretada a la luz de las nuevas exigencias de la actividad educativa en Colombia.

- 2) En segundo lugar, la presente investigación se sustenta también en las ideas de la ***estrategia de superación profesional educativa***,¹⁶ la cual ha sido desarrollada en la rica experiencia educativa hispanoamericana en general y cubana en particular, que no solo aprovecha las potencialidades de la investigación-acción, sino también parte de una comprensión transdisciplinaria de la superación profesional, al reconocerla como un sistema y proceso social complejo (Vila, D.; Hernández, H.; Martínez-Álvarez, F., 2016)

En la actualidad, se subrayan la necesidad de buscar nuevas estrategias para la formación y superación profesional, ya que tiene un valor capital para el desarrollo socio-económico, político, científico, cultural y educacional de cada país. En verdad, resulta urgente incrementar el nivel de actualización teórico-metodológica de los maestros universitarios (Martínez-Álvarez, F., 2011)

Entre las *ideas y requerimientos metodológicos* esenciales de una adecuada estrategia de superación educativa sobresalen:

- Sus *referentes teórico-metodológicos* coherente y lógicamente, estructurados e interrelacionados.
- Las *metodologías concretas de cada referente teórico* asumido, su complementariedad y su articulación con las restantes.
- Formulación del problema científico a resolver con la estrategia propuesta.
- Los *objetivos general y específicos* por cada sub-sistema.

- Las formas organizativas o actividades docentes tales como: *cursos, adiestramientos, entrenamientos, asesorías, tutorías, talleres integradores*.
- Acciones metodológicas concretas por cada sub-sistema.
- Las fases y etapas de la estrategia: a) diagnóstico (teórico y empírico), b) planeación, c) ejecución e implementación, d) validación, e) control y evaluación.
- Valoración de los resultados de la aplicación de la estrategia (pre-experimento o cuasi-experimento social (Vila, D., 2016), (Betancourt, J. & Martínez-Álvarez, F., 2017))

3) En tercer lugar, aquí se utiliza la metodología del **estudio de casos**,¹⁷ porque “*para avanzar en el conocimiento de determinados fenómenos complejos es una metodología que puede aportar contribuciones valiosas si es empleada con rigor y seriedad, aplicando procedimientos que incrementen su confiabilidad y su validez*” (Villarreal, O. & Landeta, J., 2010, pág. 32)

De manera que, para elevar el rigor y reconocimiento científico del estudio de casos, se deben tener en cuenta las sugerencias de Helmer:

- a) Mejorar la selección de las fuentes de información.
- b) Facilitar la transmisión eficaz de la información y las técnicas de recogida.
- c) Mejorar las metodologías de actuación que integren la información y que garanticen la calidad de las conclusiones extraídas (Villarreal, O. & Landeta, J., 2010, pág. 32)

Precisamente, en la presente investigación se ha preferido realizar un estudio de caso en la Universidad de los Llanos con el objetivo de caracterizar rigurosamente la situación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. Para semejante estudio se han tenido en cuenta las sugerencias mencionadas y otras adicionales que permiten elevar el carácter científico

de este estudio en el peculiar contexto de la Colombia de hoy.

3.3 Método de investigación

En el presente trabajo de tesis, se aplica el **método dialéctico-hermenéutico** de interpretación, análisis y comprensión de la información obtenida de la realidad socio-educativo (Martínez-Miguélez, M., 1996), como herramienta fundamental para el estudio de las complejidades propias (relación sujeto-objeto) del proceso de enseñanza-aprendizaje en idioma inglés, y lograr, con ello, transformar la situación negativa imperante en cuanto a la labor de los *maestros* para elevar motivación del aprendizaje de los *estudiantes* (Balcázar, P., González, I. & et. al., 2013)

En concreto, el **método dialéctico-hermenéutico** proporciona las vías y los procedimientos necesarios para estudiar la compleja realidad socio-educativa, mediante la coherente y sistemática **interpretación y comprensión** de los resultados de la indagación empírica de la realidad, tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como de la vida social de todos los actores involucrados directa o indirectamente en la vida de los estudiantes.

Entre los pensadores clásicos, que establecieron los fundamentos del **método dialéctico-hermenéutico** de la **interpretación** del comportamiento humano y de los fenómenos sociales en general, sobresale Dilthey, quien define la **comprensión hermenéutica** como: "... el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación". Citado por: (Martínez-Miguélez, M., 1996, pág. 73)

Por tanto, mediante este método de investigación social, se pueden "... descubrir los

significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte” (Martínez-Miguélez, M., 1996, pág. 73)

Desde este método, el proceso de conocimiento se inicia con el estudio de diagnóstico de la situación problémica (fase inductiva); es decir, mediante la observación de fenómenos particulares con el propósito de llegar a conclusiones y premisas generales (fase deductiva), que pueden ser aplicadas a situaciones similares a la observada. Esto quiere decir que se aplica el principio de la unidad de la inducción y la deducción, como combinación y complementación de la indagación empírica y del proceso de argumentación. Por tal razón, conlleva un análisis ordenado, coherente y lógico del problema de investigación, tomando como referencias premisas verdaderas (Méndez, C.E., 2013)

3.4 Fuentes de recolección de la información

3.4.1 Fuentes primarias

A partir de la consideración de los objetivos determinados y la muestra establecida, se realiza aquí una breve descripción de las fuentes primarias, las cuales son: las *técnicas, instrumentos y procedimientos metodológicos*, utilizados en la presente investigación. La *entrevista* (Anexo 1), *caracterización* (Anexo 2) y *encuesta* (Anexo 3) a los docentes, así como la *caracterización* (Anexo 4) y *entrevista* (Anexo 5) a los estudiantes. Además, se realizaron *observaciones* a las actividades docentes (Anexo 6).

En concreto, la **encuesta** fue aplicada a todos (61) los maestros que pertenecen al Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos, con el **objetivo** de recopilar la información necesaria sobre la metodología de enseñanza, utilizada por el maestro, para el desarrollo de las habilidades

comunicativas en idioma inglés en los estudiantes, así como para conocer la opinión de los docentes sobre las estrategias de aprendizajes utilizadas por cada estudiante. En concreto, la encuesta permite conocer e identificar el perfil pedagógico de cada docente, así como caracterizar su formación y nivel de dominio del idioma inglés y de la metodología del desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma inglés.

El formato de **encuesta**, dirigida a los 61 docentes, se elaboró, con el propósito de conocer las variables que están afectando el proceso en el aula, así como las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, por lo cual se deben tener las siguientes **cuatro dimensiones**, cada una de las cuales se miden mediante las siguientes **sub-dimensiones e indicadores**:

Estos indicadores permiten evaluar el proceso de diseño y la gestión curricular a través de sus componentes como principios, criterios, plan de estudios, metodologías, gestión y acompañamiento

3.4.1.1 Metodología de enseñanza del docente en idioma inglés.

Indicadores:

a) Utiliza estrategias cognitivas, tales como: 1) estructuración del idioma, 2) actividades individuales y grupales que faciliten la expresión oral y 3) la memorización con el fin de mejorar la parte auditiva y pronunciación, entre otras.

b) Genera estrategias que promueven en los estudiantes aprender a instruirse en ese idioma.

c) Domina las ayudas didácticas en la enseñanza del idioma inglés, que están establecidas en la metodología de la enseñanza del Centro de Idiomas, las cuales son: las cuales son: 1) se realizan actividades didácticas a través de juegos interactivos que permitan ampliar el vocabulario y fortalecer la habilidad comunicativa 2) Con el fin de mejorar cada una de las

actividades comunicativas de una segunda lengua se maneja un texto guía que incluye plataforma el cual permite la retroalimentación de las temáticas trabajadas en el aula, 3) actividades de fortalecimiento de la habilidad comunicativa utilizando el entorno, permitiendo un ejercicio práctico con personal nativo.

d) Promueve las relaciones socio-afectivas.

e) Realiza análisis de las herramientas didácticas empleadas.

f) Reconoce sus debilidades, insuficiencias y destrezas en el idioma inglés.

g) Considera funcionales los cambios en la nueva metodología de la enseñanza del idioma.

h) Identifica el *estilo de aprendizaje* del estudiante, quien, entre otras, puede utilizar las siguientes *estrategias de aprendizaje*: 1) monitorización, 2) clarificación de respuestas o verificación, 3) inferencia inductiva, 4) razonamiento deductivo y 5) estrategias de memorización.

3.4.1.2 Planificación de la clase según la estructura: diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar.

Indicadores:

a) Aplica pruebas de diagnóstico inicial.

b) Elabora actividades que tienen en cuenta las nuevas metodologías de la enseñanza del idioma inglés.

c) Utiliza medios, recursos y materiales didácticos en la planificación y ejecución de la clase.

d) Organiza procesos didácticos para desarrollar ambientes de aprendizaje significativo.

e) Utiliza el contexto como fuente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

f) Diseña instrumentos para evaluar sistemáticamente el aprendizaje de los estudiantes (evaluaciones frecuentes en clase, parciales y final).

3.4.1.3 Habilidades para desarrollar la metodología de enseñanza

Indicadores:

- a) Utiliza las relaciones interdisciplinarias.
- b) Fomenta el trabajo en equipo.
- c) Identifica en el estudiante evidencias del aprendizaje significativo.
- d) Promueve en los estudiantes el método de aprender a aprender.
- e) Motiva a los estudiantes con las herramientas didácticas establecidas.
- f) Utiliza una comunicación efectiva y precisa con los estudiantes en el aula.

3.4.1.4 Actitudes para desarrollar una práctica docente basada en el aprendizaje.

Indicadores:

- a) Se supera y se capacita permanentemente en el área del aprendizaje.
- b) Realiza actividades innovadoras para mejorar el aprendizaje en el aula.
- c) Promueve la creatividad en el aprendizaje de sus estudiantes.
- d) Fomenta el respeto en el proceso de aprendizaje del estudiante.
- e) Promueve la colaboración en las actividades de aprendizaje de los estudiantes.
- f) Fomenta la proactividad.

Por otro lado, la **entrevista** se realizó a 48 estudiantes, con el **objetivo** de constatar, mediante la recopilación de la información necesaria, los aciertos e insuficiencias de las metodologías psico-pedagógicas de enseñanza, utilizadas por los maestros para el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma inglés en los estudiantes. Para su elaboración también se

tuvieron en cuenta las dimensiones e indicadores antes mencionados, que aparecen en la encuesta a los maestros.

También, se diseñó, elaboró y aplicó la **observación** a las actividades docentes, técnica que tuvo como **objetivo** *constatar, mediante la recopilación de la información necesaria, los aciertos e insuficiencias de las metodologías psico-pedagógicas de enseñanza, aplicadas por los docentes para desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes en idioma inglés.*

3.4.2 Fuentes secundarias

Se recurrió a fuentes de información que proporcionan los documentos oficiales de las instituciones, las investigaciones de maestría y doctorado que constituyen antecedentes del tema, así como la bibliografía consultada, todo lo cual ha contribuido al desarrollo de las ideas, conceptos, categorías y contenidos fundamentales de la investigación.

3.5 Población y muestra

Es importante señalar que en la presente investigación se estudia tanto el desempeño de los maestros como de los estudiantes, en el caso de los *docentes*, la **muestra** coincide con la **población**, la cual está conformada por el total del claustro del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos, es decir, **61 maestros** de varias asignaturas y áreas del saber (Anexo 2)

Por otro lado, en el caso de los *discentes*, la **muestra** está constituida por **48 estudiantes**, que constituye el 70,5% de la **población** de estudiantes (68) de la Universidad de los Llanos (Anexo 4) Además, se tuvo en consideración realizar un *muestreo intencional al azar*, en el que se consideró tanto la disposición espontánea de los estudiantes para participar en el estudio, así

como el tema de *género* en la muestra, por lo que del total de 48 estudiantes estudiados 16 (33%) son féminas y 32 (67%) son masculinos.

4. Resultados

4.1 Análisis de la información

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos (encuesta, entrevista y observación), aplicados en el estudio de caso para determinar las características generales de los docentes y de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos. Además, mediante este detallado estudio se identificaron las metodologías de enseñanza de los maestros y las particularidades del proceso de aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes.

A partir de los datos recibidos se realizó el procesamiento y análisis crítico de la información proporcionada por los instrumentos aplicados, además, se utilizaron figuras porcentuales, mediante la consecuente *triangulación de la información* recibida.

4.1.1 Caracterización de los docentes

En concreto, con el estudio de caso se comenzó por conocer de manera general los años de experiencia docente, así como el nivel y tipo de calificación de cada uno de los *61 maestros* del claustro del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos. Para ello, se realizó una revisión de los documentos administrativos oficiales de dicha universidad y se verificó la autenticidad de los datos con cada uno de los docentes. Esos datos aparecen resumidos en la Tabla 1 (Anexo 2)

Según la información recopilada, se confirmó que 31 docentes son licenciados en idiomas, de ellos siete tienen el nivel C1, otros 15 el nivel B2, así como cinco docentes el nivel B1. Mientras que seis de ellos no tienen clasificación independiente de su licenciatura.

Ahora bien, de los 30 docentes de las demás asignaturas y disciplinas se constató que ocho poseen el nivel B2, cuatro docentes tienen B1 y 11 presentan C1; así también, se evidenció

que cinco maestros no tienen certificación de inglés.

Por lo tanto, es fundamental que, mediante la estrategia de superación, se contribuya a elevar el nivel de actualización de esos docentes. Además, sería muy útil aplicar una prueba de nivel que permita caracterizar y clasificar los docentes faltantes.

El hecho de que el 64% de los docentes tengan más de 10 años de experiencia constituye una fortaleza del claustro de maestros, gracias a lo cual se puede considerar la posibilidad de incorporar a la estrategia de superación las modalidades de: *adiestramiento, entrenamiento, asesoría y talleres metodológicos* para el personal menos capacitado por la investigadora y los maestros de mayor experiencia.

A su vez, la gran heterogeneidad de la formación básica del claustro de maestros condiciona, evidentemente, una gran disparidad en el dominio y manejo tanto de la pedagogía como del idioma inglés, lo cual repercute negativamente en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en ese idioma, así también tiene serias implicaciones en la calidad de la formación profesional y cultural de estudiantes.

Por tanto, dada esa peculiar situación, se debe considerar incorporar en la estrategia de superación algunos cursos de postgrado que contribuya a la nivelación y actualización teórico-metodológica de los maestros, así como un programa de *actividades metodológicas, talleres, eventos, concursos y festivales*, que dinamicen las relaciones entre las asignaturas y disciplinas, así como entre todos los actores involucrados en el proceso docente-educativo (directivos, maestros, investigadores, asesores, personal de apoyo docente, estudiantes, entre otros), en función del fomento de una cultura de promoción del dominio del idioma inglés en la Universidad de los Llanos.

4.1.2. Caracterización de los estudiantes.

El estudio caso también incluyó a 48 estudiantes. 16 (33%) de ellos son del género femenino, mientras que 32 (67%) son del género masculino. En la Tabla 2 (Anexo 4) se relaciona el número de estudiantes de cada carrera y el porcentaje al que equivalen sobre el total.

Esta es una población relativamente homogénea en cuanto a los conocimientos del idioma inglés, pero que tiene sus particularidades en dependencia del tipo de programas de formación profesional y el tipo de carrera universitaria.

La representatividad de los estudiantes por carreras fue definida de manera intencional tratando de mantener aproximadamente el mismo por ciento por cada carrera, lo que le proporciona cierta homogeneidad numérica a la muestra.

Las particularidades y heterogeneidad de los estudiantes permiten sugerir que en la estrategia de superación se promueva un programa de actividades que utilice varias modalidades, tales como: *talleres, eventos, ferias, concursos y festivales deportivos y culturales, así como proyectos de divulgación audiovisual bilingüe*, diseñados y gestionados por los estudiantes que estén dedicados al desarrollo de la lengua inglesa en la Universidad de los Llanos.

4.2 Encuesta a los docentes. Diagnóstico de las metodologías aplicadas en el aula

El formato de cuestionario dirigido a los 61 docentes contiene cuatro dimensiones (ítems) de las metodologías psico-pedagógicas aplicadas por los maestros en el aula, cada una de las cuales se miden mediante varios **aspectos e indicadores** (Anexo 3)

A continuación, se analizan los resultados del estudio de diagnóstico de cada una de estas dimensiones e indicadores, con el **objetivo** de *conocer, mediante la recopilación de la*

información necesaria, cuál es la metodología psico-pedagógica de enseñanza, utilizada por el docente para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en idioma inglés.

4.2.1 Metodología de enseñanza del docente en idioma inglés

Ahora bien, tal como se refleja en la **Figura 1**, se presentaron datos muy significativos, relacionados con esta dimensión, en la cual se analizan varias sub-dimensiones e indicadores, tales como:

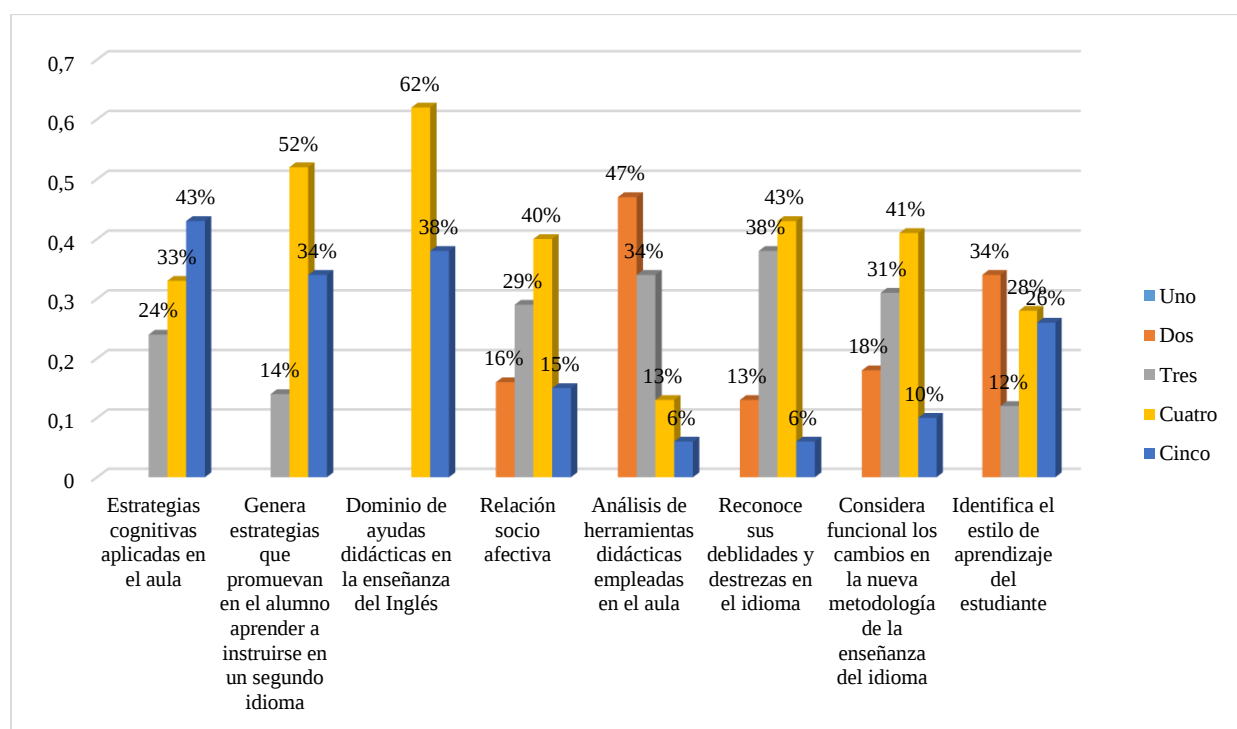


Figura 2. Metodología de enseñanza del docente en idioma inglés.

Leyenda: Uno: significa que no, Dos: mal, Tres: regular, Cuatro: bien, Cinco: excelente o muy bien.

Fuente: Elaboración personal, 2018.

a) Con respecto a *las estrategias cognitivas aplicadas por el docente en el aula*, en la encuesta se evidenció que el 73% de los maestros obtuvo calificación de cinco puntos, por el

hecho de utilizar estrategias cognitivas en el aula, así como el 33% de los docentes alcanzó cuatro puntos, mientras que el 24% de los maestros recibió evaluación de tres puntos. Por tanto, es muy significativo el uso sistemático, por la mayoría de los maestros, de las estrategias cognitivas de enseñanza en el aula.

Entre las estrategias cognitivas más utilizadas sobresalen: 1) la estructuración del idioma y 3) la memorización con el fin de mejorar la parte auditiva y pronunciación. Mientras que todavía son muy poco utilizadas 2) las actividades individuales y grupales que faciliten la expresión oral y otras habilidades comunicativas de los estudiantes en idioma inglés. Esto evidencia la necesidad de que los maestros se superen con las novedades en el área de los *métodos de activación de la enseñanza* y de las *técnicas participativas en el aprendizaje*.

b) En cuanto a la *generación de estrategias que promuevan en los estudiantes aprender a instruirse en idioma inglés* el comportamiento fue el siguiente: el 54% de los maestros obtuvo cuatro puntos, el 32% recibió cinco puntos, mientras que el 14% alcanzó tres puntos. Resultados estos que evidencian, que aunque varios maestros utilizan métodos *en el aula y en la orientación del trabajo independiente*, todavía no se ha generalizado una mejor y más creativa motivación de los estudiantes por aprender nuevos conocimientos, mediante la utilización no solo la lectura de textos, diálogos y preguntas, sino también otras actividades y medios, tales como: audiovisuales, programas televisivos, documentales, vídeos musicales, series, películas y animados en idioma inglés.

c) En lo relativo al *dominio de las ayudas didácticas en la enseñanza del idioma inglés*, el 62% de los maestros obtuvo cuatro puntos y el 38% alcanzó cinco puntos, lo que evidencia un dominio generalizado y muy bueno de las ayudas didácticas, indicadas en la metodología establecida en el Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos.

d) Con respecto a la *promoción por los maestros de las relaciones socio-afectivas*, el diagnóstico realizado mediante la encuesta, evidenció que solo el 55% de los docentes (40% y 15%) recibió calificaciones de cuatro y cinco puntos, respectivamente, es decir, con la mitad del grupo de clase los maestros no pudieron lograr una alta empatía comunicacional, la cual es vital para desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes en idioma inglés. En esencia, esta insuficiencia supone que se necesita una estrategia de superación de los maestros, que, mediante un curso de postgrado, refuerce su preparación en el área psico-pedagógica de la motivación del aprendizaje de sus estudiantes, de manera que los docentes conozcan las novedades existentes con los *métodos de activación de la enseñanza* y las *técnicas participativas de motivación del aprendizaje*.

e) En lo concerniente a la *realización, por el maestro en el aula, del análisis de las herramientas didácticas empleadas*, se puede afirmar que los datos de la encuesta evidencian serias dificultades en su dominio y utilización, debido a que la mayoría de los docentes (47% y 34%) obtuvieron dos y tres puntos, respectivamente. Por tanto, urge la necesidad de introducir en la estrategia de superación de los maestros un curso de actualización teórico-metodológica para puedan conocer, dominar y aplicar las novedades que hoy existen en la didáctica de la enseñanza en general y del idioma inglés en particular. En concreto, se deben utilizar las contribuciones en el área de los *métodos de activación de la enseñanza*, de las *técnicas participativas* de los estudiantes y del *método de aprender a aprender*, con la finalidad de que los docentes aumenten su arsenal de herramientas didácticas y puedan elevar la motivación de los estudiantes por el aprendizaje del idioma inglés.

f) Así también, en lo relativo al *reconocimiento, por los maestros, de sus debilidades, insuficiencias y destrezas en el idioma inglés*, se pudo constatar que, prácticamente, la mitad

(51%) de los docentes (38% y 13%), obtuvieron tres y dos puntos, respectivamente. Este hecho sugiere que se debe trabajar seriamente, mediante varios cursos, adiestramiento, entrenamiento, asesoría y talleres metodológicos, en los aspectos educativos y didácticos, en especial, en el tema de los estilos de dirección psico-pedagógica, de manera que los maestros pasen de una enseñanza directiva de tipo memorística hacia una labor de promoción de la participación activa de los estudiantes. Es decir, sería conveniente perfeccionar la labor de dirección del docente, en función del fomento del protagonismo del estudiante en su auto-aprendizaje, mediante el desarrollo de actividades metodológicas, cursos, adiestramiento, entrenamiento, asesoría y talleres metodológicos, planificados en la estrategia de superación, las cuales deben ser ejecutadas por la investigadora y los maestros de mayor calificación académica y científica.

Además, semejante situación a la anterior se produce en cuanto a la consideración, por los docentes, de si han sido funcionales los cambios en la nueva metodología de la enseñanza del idioma inglés, implementada por el Centro de Idiomas; pues casi la mitad (49%) de los maestros fueron calificados de tres y dos puntos (31% y 18%), lo que evidencia falta de conocimiento y dominio (desactualización) de los nuevos enfoques psico-pedagógicos (dialéctico-hermenéutico, comunicativo, del aprendizaje significativo) y metodologías (métodos de activación de la enseñanza, de aprender a aprender, técnicas participativas), situación que justifica las recomendaciones hechas en el acápite anterior sobre la urgencia de realizar un perfeccionamiento de las actividades metodológicas, así como desarrollar cursos, adiestramiento, entrenamiento, asesoría y talleres metodológicos que permitan elevar el nivel de actualización epistemológica de los docentes del Centro de Idiomas de la universidad.

Así también, es alarmante que casi la mitad (46%) de los maestros reconoce que ellos no identifican (34%) o casi nunca identifican (12%) las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

De manera, que existen dificultades en conocer y clasificar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, tales como: 1) monitorización, 2) clarificación de respuestas o verificación, 3) inferencia inductiva, 4) razonamiento deductivo y 5) estrategias de memorización.

De hecho, desde esas premisas los docentes pueden lograr trabajar sobre la Zona de Desarrollo Próximo y brindar las Bases Orientadoras de la Acción de aprendizaje, como vía didáctica para desarrollar las habilidades comunicativas en idioma inglés de sus discípulos.

Además, otra dificultad reconocida, espontáneamente, por los maestros es que no saben identificar con claridad cuáles pueden ser los estilos de aprendizaje de los estudiantes, además, mucho menos clasificarlos, según la tipología: activos, teóricos, reflexivos y pragmáticos.

Por tanto, ante semejante situación, es preciso incorporar a la estrategia de superación algún curso, adiestramiento, entrenamiento, asesoría y talleres metodológicos para los maestros sobre la concepción de las estrategias y estilos de aprendizaje de los estudiantes y su tipología.

4.2.2 Planificación de la clase según la estructura: diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar

Por otra parte, en la encuesta realizada a los docentes, tal como se refleja en la **Figura 2**, se revelan datos muy ilustrativos. (Ver Figura 2) En concreto, se analizan a continuación varias sub-dimensiones e indicadores, tales como:

a) En el ámbito de la dirección psico-pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene un decisivo valor didáctico *aplicar pruebas de diagnóstico inicial*, que permita a los docentes caracterizar de manera integral a cada estudiante, así como conocer su estrategia y estilo de aprendizaje. En la encuesta aplicada, más de la mitad (59%) de los maestros reconocen que no lo realizan (33%) y que solo, en ocasiones, lo hacen (26%).

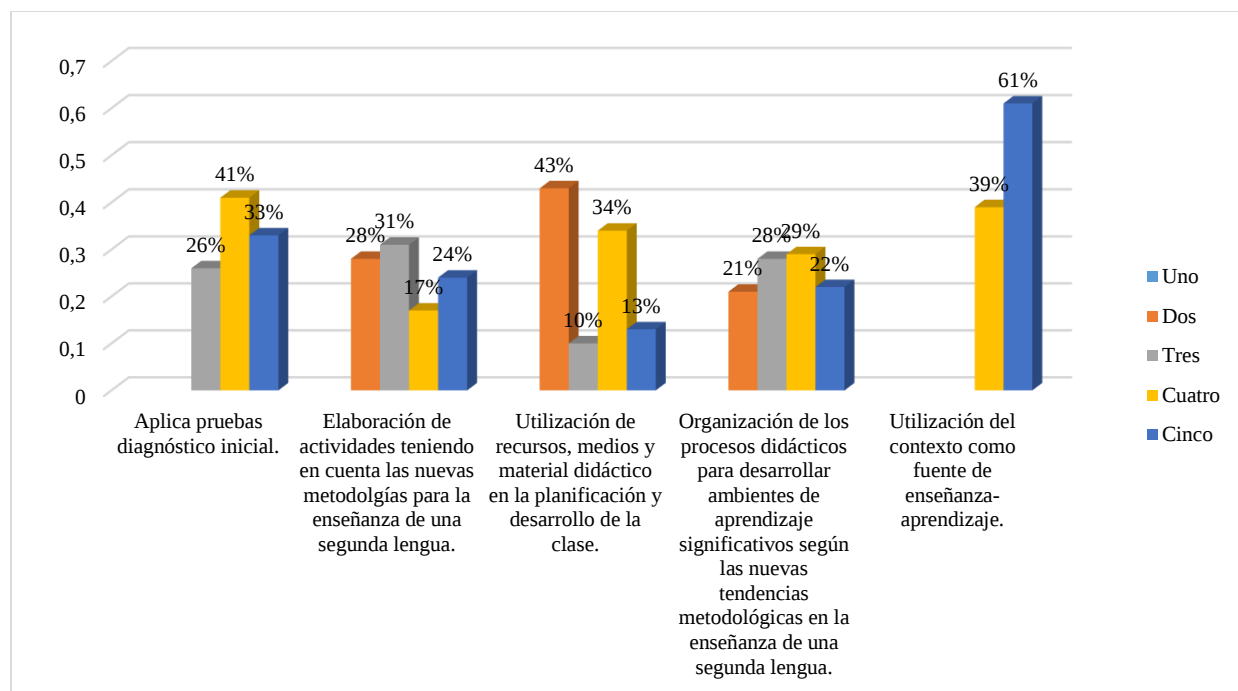


Figura 3. Planificación de la clase según la estructura: diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar.

Leyenda: **Uno:** significa que no, **Dos:** mal, **Tres:** regular, **Cuatro:** bien, **Cinco:** excelente o muy bien.

Fuente: Elaboración personal. 2018.

a) Estos datos revelan una situación también alarmante, pues cuando un docente no tiene un conocimiento integral de su estudiante y tampoco conoce su estrategia y estilo de aprendizaje, su labor didáctica está condenada al fracaso. Por tanto, esa inaudita situación, ya evidenciada en el último acápite de la sub-dimensión anterior, incita a que, en la estrategia de superación que se propondrá en la presente investigación, se priorice el desarrollo de un curso para los maestros sobre el diagnóstico psico-pedagógico integral de los estudiantes.

b) En lo relativo al tema de la elaboración, por los docentes, de actividades que tienen en cuenta las nuevas metodologías de la enseñanza del idioma inglés, la encuesta reveló que más de la mitad (59%) de los docentes, prácticamente, reconocen no haber elaborado las actividades didácticas considerando las nuevas metodologías, es decir, todavía continúan con métodos

tradicionales poco efectivos en la enseñanza de la lengua inglesa. Tal actitud demuestra, que esa parte significativa del claustro encuestado, no ha tomado conciencia y tampoco reconoce la efectividad de las novedades metodológicas, establecidas por el Centro de Idiomas de la universidad.

c) En lo que respecta a la utilización, por los docentes, de medios, recursos y materiales didácticos en la planificación y ejecución de la clase, en la encuesta aplicada se evidencia una situación crítica, pues algo más de la mitad (53%) de los maestros recibieron calificación de dos y tres puntos (43% y 10%) respectivamente. Semejante situación revela que los docentes todavía continúan elaborando y utilizando medios, recursos y materiales didácticos obsoletos, que limitan la motivación de los estudiantes por el aprendizaje de la lengua inglesa.

En consecuencia, esta falta de iniciativa creadora de los maestros demanda la implementación de un urgente plan de actividades de capacitación (cursos, adiestramiento, entrenamiento, asesorías y talleres) de los docentes sobre los medios, recursos y materiales didácticos, en especial, sobre el uso de las TICs en la enseñanza del idioma inglés. Además, es preciso seguir perfeccionando el trabajo metodológico en los colectivos pedagógicos.

d) En cuanto a la organización, por los docentes, de los procesos didácticos para desarrollar ambientes de aprendizaje significativo, los datos recopilados muestran que casi la mitad (49%) de los maestros, desconocen (21%) o subestiman (28%) la importancia de crear ambientes motivacionales para el aprendizaje significativo de sus estudiantes. Esto concuerda con las insuficiencias reconocidas por varios autores sobre la motivación del aprendizaje en general y del idioma inglés en particular. Por tanto, entre las prioridades del Centro de Idiomas de la universidad está incluir en la estrategia de superación un curso especialmente dirigido a esta controvertida y demandada temática.

e) Con respecto a la utilización, por los maestros, del contexto como fuente del proceso de enseñanza-aprendizaje, es preciso destacar que, según la encuesta, las calificaciones revelan que los docentes utilizan (61%) y reconocen (39%) el valor didáctico del contexto social concreto de los estudiantes para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Estos datos evidencian que los maestros aplican este principio del análisis del contexto histórico-concreto de manera sistemática, sin embargo, todavía se puede ser mucho más creativo, si se incorporan, por ejemplo, relatos bien argumentados sobre la historia y la identidad cultural del pueblo colombiano, como vía para perfeccionar el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma inglés de los estudiantes.

Por último, en lo relativo a, si el maestro diseña instrumentos para evaluar sistemáticamente el aprendizaje de los estudiantes (evaluaciones frecuentes en clase, parciales y finales), se reconoce por los propios maestros que, aunque la mayoría de los docentes (91,8 %) diseñan y aplican los tres tipos de evaluaciones, sin embargo, en ellas por lo regular predominan interrogantes, orientadas más al control del nivel reproductivo o memorístico de asimilación de los contenidos y de las habilidades del idioma, que aquellas en las cuales el estudiante evidencie las habilidades y capacidades de producir y aplicar nuevos conocimientos en diferentes ámbitos de su futuro desempeño profesional.

Por tanto, es preciso incorporar a la estrategia de superación propuesta un curso sobre los nuevos enfoques didácticos en la elaboración y aplicación de sistemas evaluativos en la enseñanza del idioma inglés.

4.2.3 Habilidades para desarrollar la metodología de enseñanza.

En la encuesta aplicada a los docentes, tal como se refleja en la **Figura 3**, se muestran datos muy significativos. Por ello, es preciso analizar a continuación varias sub-dimensiones e indicadores, tales como:

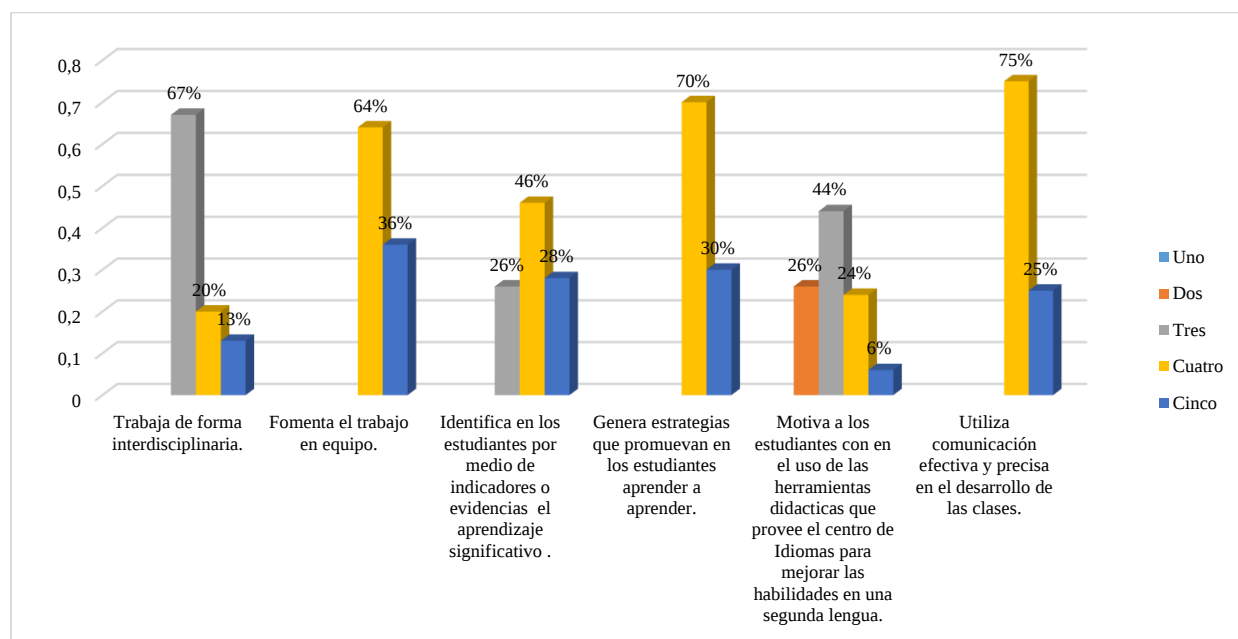


Figura 4. Habilidades para desarrollar la metodología de enseñanza.

Leyenda: Uno: significa que no, Dos: mal, Tres: regular, Cuatro: bien, Cinco: excelente o muy bien.

Fuente: Elaboración personal. 2018.

a) A partir de los datos recopilados, en cuanto a la utilización por los docentes de las relaciones interdisciplinarias, se ha podido determinar que las dos terceras partes de los maestros (69%) recibieron calificación de tres puntos, lo que evidencia el pobre reconocimiento del valor didáctico, motivacional y educativo del fomento de las relaciones interdisciplinarias en la enseñanza del idioma inglés. Por tanto, es una prioridad insoslayable del Centro de Idiomas perfeccionar el trabajo metodológico para favorecer las relaciones entre las asignaturas, e incluso, sería muy prometedor implementar un curso sobre Educación transdisciplinaria como parte sustantiva de la estrategia de superación de los maestros.

b) Por otro lado, en cuanto al fomento por los maestros del trabajo en equipo entre sus estudiantes, son alentadores los resultados obtenidos en la encuesta, pues a diferencia del indicador anterior, la mayoría de los maestros (64%) reconocen que es muy importante fomentar el trabajo en equipo entre los discípulos. Evidentemente, esta es una fortaleza del colectivo de maestros del Centro de Idioma, de manera que puede servir para elevar el nivel de motivación de los maestros por la superación personal y colectiva, así como para perfeccionar el trabajo metodológico en los colectivos de carrera.

c) Así también, la mayoría (74%) de los maestros encuestados reconocen el significativo valor didáctico de la adecuada identificación en el estudiante de evidencias del aprendizaje significativo, pues luego que cada estudiante completa el ciclo de tareas orientadas por el maestro para dominar el contenido, entonces, el logro de ese objetivo se convierte en nuevo pivote para motivar la siguiente fase del aprendizaje del idioma (efecto recursivo positivo), proceso que no se reitera espontáneamente, sino que el maestro debe propiciar y estimular en el estudiante de manera planificada y consciente.

Sin embargo, a pesar de que los maestros reconocen el indiscutible valor didáctico de la identificación del aprendizaje significativo de cada estudiante, también admiten que no dominan y aplican las concepciones didácticas más avanzadas y efectivas para desarrollar su labor pedagógica, dado que la mayoría no tiene una superación sistemática sobre las novedades teórico-metodológicas de la didáctica. Es decir, en esencia ellos todavía no pueden aplicar los métodos más actualizados, participativos y creativos, que sirvan para desarrollar las habilidades comunicativas en idioma inglés de los estudiantes de pregrado y de la población de los cursos de extensión.

Por tanto, en la estrategia de superación de los maestros del Centro de Idiomas, que aquí

se propone, se deben incorporar cursos o ciclos de conferencias y talleres temáticos sobre los fundamentos didácticos del aprendizaje significativo.

d) En lo relativo a la promoción por los docentes en los estudiantes del método de aprender a aprender, los resultados de la encuesta son contradictorios, ya que el 70% de los maestros obtuvo calificación de cuatro puntos, así como el 30% restante recibió calificación de cinco puntos, lo que evidencia que todos los docentes dominan y aplican correctamente (bien y excelente) el método de aprender a aprender. Sin embargo, en otras preguntas y en entrevistas informales a los maestros del Centro de Idiomas, ellos reconocen que intentan fomentar el uso de ese método de manera espontánea y empírica, pues, de hecho, no dominan los principios, conceptos, procedimientos y operaciones lógicas inherentes al método de aprender a aprender.

Por tanto, urge la incorporación, en la estrategia de superación de los maestros del Centro de Idiomas, de un curso que refuerce los fundamentos lógicos del conocimiento, en especial, los principios, métodos y operaciones lógico-dialécticas, tales como: comparación (analogía y diferenciación), identificación de patrones y regularidades, definición de conceptos, clasificación de los juicios, generalización, inferencias inductivas y deductivas, análisis y síntesis, ascenso de lo abstracto a lo concreto, formas de memorización, entre otras.

Además, luego de la realización de ese curso de lógica, entonces se precisa desarrollar otros dos cursos, tales como: 1) sobre el método de aprender a aprender aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés (Hernández, M., 2001), (Robles, A., 2002), (Xique, M.A., 2010), (Hernández et. al., Estrategopedia en la era de la complejidad, 2011) 2) sobre la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo y la concepción de la Base Orientadora de la Acción (Vigotski, L.S., 1979), (Vigotski, L.S., 2000a), (Galperin, P.Y., 1979).

e) Así también, en lo concerniente a la motivación por los maestros de sus estudiantes con

las herramientas didácticas establecidas en el Centro de Idiomas, la encuesta mostró que la mayoría (70%) de los docentes tienen dificultades, pues no logran mejorar la motivación de los estudiantes por el aprendizaje del idioma inglés. Por tanto, esto no solo coincide con las dificultades constatadas mediante otros indicadores, sino también evidencia la certeza de las deficiencias detectadas por varios autores en el área de la motivación del aprendizaje de los estudiantes. Para profundizar en esas dificultades se puede consultar la nota al final sobre la motivación, en la cual se hace referencia a varios autores que han tratado de manera crítica esta temática.

Por tanto, se reitera la urgencia de incluir en la estrategia de superación de los maestros cursos sobre los métodos de activación de la enseñanza y sobre las técnicas participativas de los estudiantes en el aprendizaje. Para conocer los autores que más han desarrollado esos métodos y técnicas se debe consultar la nota al final que se refiere a estas temáticas.

f) Por último, en lo relativo a la utilización por los docentes de una comunicación efectiva y precisa con los estudiantes en el aula, en la encuesta se evidencia que esta es una de las más significativas fortalezas y potencialidades del claustro de maestros del Centro de Idiomas, pues la totalidad de los maestros (75% y 25%) obtuvieron cuatro y cinco puntos, respectivamente. En esencia, este indicador hace referencia a la importante capacidad de los maestros para lograr en las actividades docentes una elevada empatía comunicacional, la cual constituye la premisa o sustento de la enseñanza del idioma.

4.2.4 Actitudes para desarrollar una práctica docente basada en el aprendizaje.

En cuanto a esta dimensión, en la encuesta realizada a los maestros, tal como se refleja en la **Figura 4**, se revelan datos muy importantes. En concreto, se analizan a continuación varias sub-dimensiones e indicadores, tales como:

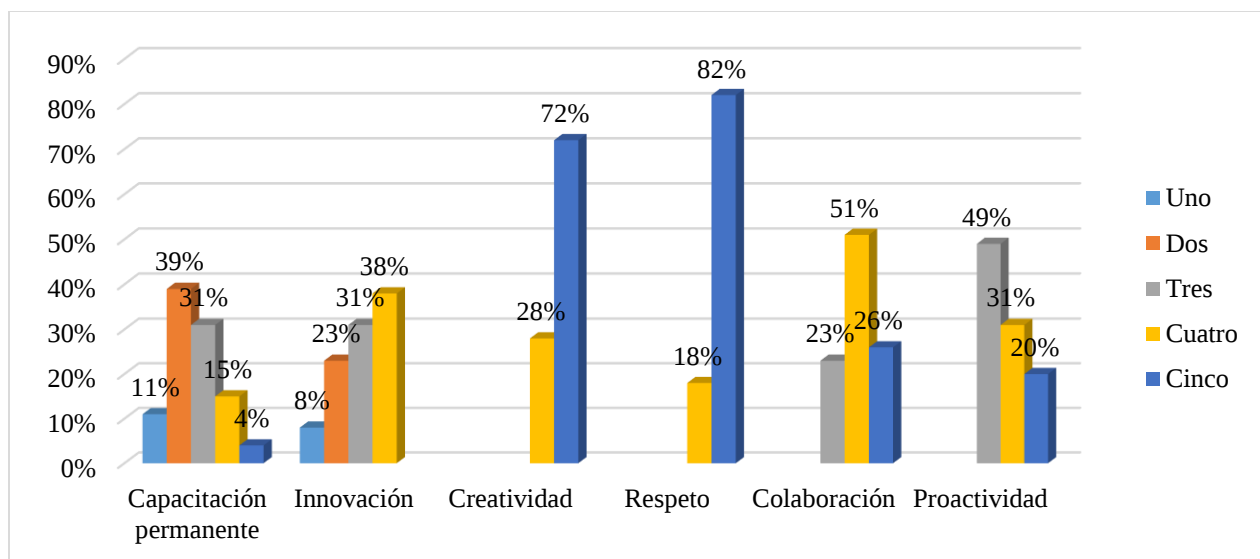


Figura 5. Actitudes para desarrollar una práctica docente basada en el aprendizaje.

Leyenda: **Uno:** significa que no, **Dos:** mal, **Tres:** regular, **Cuatro:** bien, **Cinco:** excelente o muy bien.

Fuente: Elaboración personal, 2018.

a) En cuanto al indicador relativo a que, si el maestro se supera y se capacita permanentemente en el área del aprendizaje, la encuesta revela que la mayoría (81%) de los docentes reconocen que no lo hacen debido a diferentes factores personales e institucionales, entre los que sobresalen la falta de motivación de los docentes y la falta de ofertas de la institución, los cuales evidencian una de las más significativas debilidades del Centro de Idiomas, pues debido a esas y otras razones, los maestros denotan una marcada desactualización teórico-metodológica en temas tan decisivos como el enfoque comunicativo, el aprendizaje significativo, los fundamentos lógicos del conocimiento, los métodos de activación de la enseñanza, las técnicas participativas de aprendizaje, el método de aprender a aprender, la motivación del aprendizaje, etc.

Por tanto, urge la necesidad de implementar la propuesta de estrategia de superación de los maestros que más adelante se expone en esta tesis, con todo el arsenal de cursos, adiestramiento, entrenamiento, asesoría y talleres metodológicos, para poder elevar el nivel de

preparación didáctica de los maestros del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos.

b) En lo concerniente a la realización por los docentes de actividades innovadoras para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en el aula, los datos aportados por la encuesta aplicada revelan que la mayoría (62%) de los maestros reconocen que no son innovadores, porque no disponen de los métodos, medios y recursos tecnológicos necesarios para ello. Por consiguiente, semejante situación demanda la implementación de cursos de Gestión tecnológica y de Informática aplicada a la enseñanza del idioma inglés para el diseño y uso de páginas webs, softwares educativos y medios didácticos más avanzados, tales como: presentaciones, simulaciones, juegos didácticos y evaluaciones interactivas, etc.

c) Por otro lado, con respecto a que, los docentes promueven la creatividad en el aprendizaje de sus estudiantes, los resultados de la encuesta son contradictorios, pues todos los maestros recibieron calificaciones de cuatro (72%) y cinco (28%) puntos, lo que indica que, tanto en el trabajo con los estudiantes en el aula como en la orientación del trabajo independiente, los maestros logran fomentar iniciativas creativas en ellos. Quizás, en medida considerable, influye en ello la elevada empatía comunicacional con los estudiantes que los docentes logran en sus clases. Pero, a la vez, es controvertido que reconozcan la falta de innovación con sus limitados métodos de gestión de los medios y recursos de que disponen. Por tanto, está latente la sospecha de que logren, como dicen, promover la creatividad en el aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, no es ocioso incorporar actividades de capacitación de los docentes en el área del desarrollo de la creatividad.

d) En el aspecto referido al fomento por los docentes del respeto en el proceso de aprendizaje del estudiante, son muy estimulantes los resultados de la encuesta, ya que todos los maestros reconocen el decisivo valor educativo del respecto al trabajo del estudiante. Por tanto,

esta es otra de las fortalezas del colectivo de maestros del Centro de Idiomas de dicha universidad, lo cual proporciona prestigio y alto sentido de la responsabilidad del claustro docente. Eso evidencia el fértil terreno institucional y humano, en el cual se puede implementar y desarrollar la estrategia de superación de los maestros que se propondrá al final de esta tesis.

e) En lo concerniente al indicador sobre la promoción por los docentes de la colaboración en las actividades de aprendizaje de los estudiantes, debe subrayarse que este aspecto coincide con el segundo indicador de la tercera dimensión, el relativo al fomento por los docentes del trabajo en equipo. En ambos casos, la mayoría (64% y 77% respectivamente) de los docentes reconocen que ellos promueven el trabajo de cooperación y colaboración entre los estudiantes, pues constituye un valioso proceso que permite ir corrigiendo los errores cometidos por ambas partes, es decir, maestro y estudiante, así como buscar soluciones más efectivas a los problemas del aprendizaje mediante la mente colectiva.

Evidentemente, esta es otra de las fortalezas del trabajo de los maestros del Centro de Idiomas que permiten implementar la propuesta que aquí se realiza de una estrategia de superación para los maestros.

f) Por último, en cuanto al fomento por los docentes de la proactividad en los estudiantes, la encuesta reveló que la mitad (49%) de los maestros ni siquiera comprenden que cosa es ser proactivo, por lo que no reconocen como importante la promoción de la proactividad en sus estudiantes, lo que evidencia que ellos mismos son proclives a tener resistencia al cambio en su estilo y métodos de trabajo docente, tienden a ser inflexibles y conformes con las formas habituales de dictar sus clases. Esta es una significativa debilidad del Centro de Idiomas, por lo que es preciso fomentar en la mitad del claustro el espíritu proactivo, el cual significa “promover aperturas, posibilidades y la reflexividad sobre los distintos tipos de saberes” (Rodríguez-Mena,

M., 2011, pág. 261)

Como se puede observar, esto concuerda con el primer indicador que reflejan la falta de espíritu de superación y de capacitación entre los docentes. Por tanto, se justifica con creces la urgente demanda de implementar la estrategia de superación de los maestros, que ya se viene anunciando y que al final del capítulo se expondrá en detalles.

4.3 Entrevista a los estudiantes

La entrevista semi-estructurada (Anexo 5) se aplicó a un total de 48 estudiantes de 16 a 21 años de edad y de diferentes programas de pregrado, quienes aceptaron participar de manera espontánea. Además, el **objetivo** de la entrevista estuvo dirigido a *constatar, mediante la recopilación de la información necesaria, los aciertos e insuficiencias de la metodología psico-pedagógica de enseñanza, aplicada por el docente para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en idioma inglés.*

Por tanto, se tuvo en consideración tratar de constatar la veracidad de las opiniones emitidas por los maestros sobre las metodologías de enseñanza aplicadas para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en el idioma inglés. En concreto, los resultados de la indagación fueron los siguientes:

Pregunta No. 1: *¿Considera que las metodologías de enseñanza, utilizadas por el docente, motivan y facilitan el aprendizaje del idioma inglés?*

a) Motivan: En cuanto a si los maestros, con sus metodologías de enseñanza, motivan el aprendizaje del idioma inglés casi la mitad (43,7%) de los estudiantes afirman que “muchas veces no lleva material de apoyo y no realiza actividades para interactuar”, mientras que otros estudiantes (31,2%) aseguran que “son clases magistrales, pero son en ocasiones aburridas”.

Además, algo más de la mitad de los estudiantes (62,5%) coinciden en la apreciación de que “los docentes hablan mucho en sus clases” (método del monólogo expositivo tradicional). Así también, varios (35,4%) estudiantes afirman que: “unas veces el maestro no traduce nada en clase y otras veces toda la clase se basa en traducciones”, por lo que eso afecta la motivación del aprendizaje de los estudiantes por el idioma inglés.

b) Facilitan: Por otro lado, en cuanto a si los maestros, con sus metodologías de enseñanza, facilitan el aprendizaje del idioma inglés, algo más de la mitad (62,5%) de los estudiantes expresa que “los maestros utilizan pocas horas de ejercitación práctica del idioma con los estudiantes” para que se pueda lograr un sólido aprendizaje y dominio de esa lengua.

Estas opiniones de los estudiantes en lugar de ratificar contradicen las opiniones expuestas por los docentes, pero, a la vez, evidencian cuáles son las áreas temáticas donde más dificultades existen en la preparación psico-pedagógica de los maestros del Centro de Idiomas, tales como son: la *motivación del aprendizaje*, los *métodos de activación de la enseñanza* y las *técnicas participativas* para el desarrollo del aprendizaje del estudiante, entre otras.

Pregunta No. 2: *¿El método de enseñanza que emplea el docente permite una mejor comprensión de los temas?*

En esta pregunta algunos (35,4%) estudiantes consideran que “*aunque son catedráticos no se entienden bien las cosas que enseñan*”. Además, otros estudiantes (27%) creen que sus maestros “*no explican sus métodos con claridad, por eso se dificulta el aprendizaje*”. De esta situación se infiere que algunos maestros evidencian dificultades en sus procedimientos didácticos para hacer comprensible el contenido.

En esencia, sucede igual que en la pregunta anterior, las opiniones de los estudiantes evidencian las carencias de los maestros en su preparación psico-pedagógica, en especial, con

respecto a los *métodos de activación de la enseñanza*, las *técnicas participativas* y el *método de aprender a aprender*. Por tanto, esto justifica la propuesta de implementar cursos de superación de los maestros sobre esas áreas de la didáctica.

Pregunta No. 3: *¿Qué tipo de actividades desarrolla el docente en su práctica de aula? Descríbalas.*

En esta pregunta, la mayoría (77%) de los estudiantes contestaron que “*los maestros utilizan más las lecturas, el diálogo y las preguntas*”, lo que evidencia el predominio de actividades poco creativas que enfatizan más la memorización como forma reproductiva de aprendizaje.

Así también, otros estudiantes (81,2%) refieren que “*los docentes utilizan con poca frecuencia los debates de vídeos y el manejo de los softwares didácticos*”, lo que ratifica la falta de iniciativas en la mayoría de los maestros para realizan actividades que dinamicen el proceso de enseñanza y promuevan la participación de los estudiantes.

En resumen, la situación es semejante a las cuestiones anteriores, las opiniones de los estudiantes permiten constatar las *limitaciones e insuficiencias* de los maestros en cuanto a los *métodos didácticos de activación de la enseñanza*, así como el *desconocimiento y no utilización* de las *técnicas participativas* de los estudiantes que favorecen el su auto-aprendizaje. Tales fenómenos negativos justifican con creces la propuesta de superación de los maestros en estas áreas temáticas.

Pregunta No. 4: *¿Qué clase de material de apoyo emplea el docente para el desarrollo de las actividades?*

En lo que respecta a esta interrogante los estudiantes (81,2%) respondieron que los maestros, usualmente, utilizan en clases “*grabadora, libros, láminas y fotocopias*”. Sin

embargo, es necesario comprender que es preciso tener más iniciativa y diversificar los materiales didácticos de apoyo a la docencia en el aula (usar vídeos, teleseries, softwares educativos, las redes sociales, juegos didácticos, etc.), con el fin de elevar la motivación de los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés.

Así también, aunque los docentes utilizan con frecuencia medios técnicos de enseñanza, la mayoría (64,5%) de los estudiantes afirman que: *“muchos de estos medios de enseñanza son viejos e, incluso, obsoletos y poco atractivos”*. Por tanto, en este aspecto tecnológico se puede constatar que los *medios y recursos tecnológicos* que utilizan los docentes en las clases, en especial, con frecuencia, no aprovechan las potencialidades motivacionales y creativas de las TIC (softwares en computadoras, móviles, tables, etc.), los medios audiovisuales y programas televisivos en idioma inglés (documentales, vídeos musicales, teleseries, películas, videojuegos didácticos, animados para jóvenes (mangas y otros tipos de historietas).

En consecuencia, se reitera aquí la demanda de que se incluya cursos más actualizados de Informática aplicada y de las TIC para los docentes en función del desarrollo de las clases virtuales, así como del uso de las redes sociales y demás tecnologías de punta presentes en Internet, todo lo cual motiva mucho más el aprendizaje de los estudiantes del idioma inglés.

Pregunta No. 5: *¿Cuáles habilidades comunicativas (Reading, speaking, listening, writing) procura desarrollar con más frecuencia el docente en clase?*

En concreto, en esta interrogante sobre cuáles habilidades comunicativas (Reading, speaking, listening, writing), procura desarrollar el docente con más frecuencia en el aula, varios estudiantes (47,9%) contestaron que: *“Writing and speaking”*, mientras que otros (29,1%) respondieron que: *“Reading and speaking”*, así como hubo quienes (23%) dijeron que: *“Listening and speaking”*.

Es claro reconocer que el aprendizaje de otra lengua requiere el manejo de todas las habilidades comunicativas, que les permitan a los estudiantes interactuar en el medio diferente al suyo. Sin embargo, se precisa tener en cuenta dos premisas muy importantes:

1) Se debe considerar que cada estudiante posee un método y estilo diferente de aprendizaje y unas habilidades más desarrolladas que otras, lo que condiciona el orden de prioridades para el fomento de unas y otras.

2) Hoy el enfoque comunicativo ha ido consolidando la argumentación de la tesis de que, aunque es preciso trabajar en el desarrollo de todas las habilidades comunicativas y sus interrelaciones, en la práctica pedagógica es prudente comenzar por el fomento de las habilidades de: “listening and speaking”, ya que, en la historia del desarrollo ontogenético del niño, el proceso de aprendizaje del idioma se inicia con la comprensión de lo que se escucha (listening) y, después, continúa con el habla (speaking), mientras que las habilidades de lectura (reading) y escritura (writing) aparecen mucho más tarde.

Por tanto, de estos resultados se infieren que los maestros deben elevar su nivel de preparación didáctica mediante un curso sobre las nuevas concepciones del enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma inglés.

Pregunta No. 6: *Por favor, haga alguna otra observación o sugerencia sobre la labor pedagógica del maestro.*

De hecho, según la entrevista realizada, la mayoría de los estudiantes (66,6%) sugieren “que el docente identifique mejor las deficiencias de cada estudiante”, para que, entonces, pueda trabajar de manera personalizada y más efectiva sobre las deficiencias que limitan el desarrollo de aquella habilidad que menos domina el estudiante.

Así también, la mitad de los estudiantes (52%) estiman que el docente debe “poner más

ejemplos de la carrera en las clases”. Esto evidencia las dificultades de los maestros en la contextualización de la enseñanza del idioma inglés, en la que debe utilizar las asignaturas, contenidos y problemas de la carrera del estudiante.

A la vez, algo más de la mitad de los entrevistados (68,7%) señalan que *“el maestro debe utilizar relatos sobre la historia y la cultura de Colombia”*, pues con ello no solo consolida el dominio de la historia y la cultura local y nacional, sino también eleva la motivación de los estudiantes por el desarrollo de las habilidades comunicativas en el idioma inglés.

Además, se debe reconocer que son chicos que se inician en la vida universitaria y eso exige un tiempo de adaptando al peculiar contexto de la educación superior. Por esta razón, los estudiantes (58,3%) estiman que *“el profesor debe ser más educativo que represivo en las calificaciones”*, pues la evaluación debe ser, ante todo, un estímulo para el aprendizaje y no un instrumento de coerción y represión.

4.4 Observaciones a las actividades docentes

En concreto, para las *observaciones a las 15 actividades docentes*, realizadas por la investigadora en un período de seis meses, se definió como **objetivo**: *constatar, mediante la recopilación de la información necesaria, los aciertos e insuficiencias de la metodología psico-pedagógica de enseñanza, aplicada por el docente para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en idioma inglés* (Anexo 6)

Aspecto No. 1: *Verificar si las metodologías de enseñanza, utilizadas por el docente, motivan y facilitan el aprendizaje del idioma inglés:*

a) Motivan: en las observaciones realizadas a las actividades docentes se pudo constatar que algo más de la mitad (60%) de los maestros logran motivar, en cierta medida, a los

estudiantes con sus metodologías de enseñanza, sin embargo, ellos pudieran elevar más y hacer más duradera esa motivación, si utilizan otros métodos de activación de la enseñanza, que aprovechen las potencialidades lúdicas de los juegos didácticos, las dramatizaciones, actividades artísticas, música, vídeos, shows televisivos, así como otras iniciativas creativas difundidas en las redes sociales.

Además, se pudo constatar en las observaciones que la mayoría (73,3%) de los docentes *no lograban fomentar el trabajo de cooperación en equipos entre los estudiantes*, pues no realizaban actividades más participativas entre ellos. Más bien, predominaba el estilo directivo y el método expositivo del maestro, así como el trabajo bidireccional maestro-estudiante, en lugar de la promover la interacción entre los estudiantes, quienes deben ser los verdaderos protagonistas de su auto-aprendizaje como vía más efectiva para el desarrollo de sus habilidades comunicativas en idioma inglés.

Así también, se pudo verificar que en la mayoría (80%) de las clases observadas *predominaba la metodología tradicional de enseñanza, centrada en el monólogo expositivo y el rol protagónico autoritario del maestro*, fenómenos que limitan la necesaria *empatía comunicacional* entre maestro y los estudiantes, así como que tampoco favorecen la *motivación del aprendizaje* de sus discípulos.

b) Facilitan: Así también, en las observaciones realizadas a las clases se pudo constar que casi la mitad (46,6%) de los maestros, con sus tradicionales metodologías de enseñanza, no logran facilitar el aprendizaje del idioma inglés, en concreto, porque predominan las actividades teóricas sobre las actividades prácticas, es decir, se le destina muy poco tiempo a la ejercitación práctica de los estudiantes, la cual constituye la vía más efectiva para fomentar y consolidar las habilidades de comunicación en idioma inglés.

En síntesis, las observaciones a clases permitieron constatar y verificar la certeza de las opiniones de los estudiantes, ante las opiniones controvertidas de sus maestros. Además, se confirmaron cuáles son *las áreas temáticas* donde más dificultades existen en la preparación psico-pedagógica de los maestros del Centro de Idiomas, tales como: 1) la *motivación del aprendizaje*, 2) los *métodos de activación de la enseñanza* y 3) las *técnicas participativas* para el desarrollo del aprendizaje del estudiante, entre otras.

Por tanto, se evidencia la demanda de elevar el nivel de preparación teórico-metodológica de los maestros mediante un curso, que incluya *métodos de activación de la enseñanza y técnicas participativas* (juegos didácticos, actividades lúdicas y artísticas, etc.), que promuevan el desplazamiento hacia el rol protagónico de los estudiantes, en la cual el maestro debe ser solo un facilitador de las actividades de auto-aprendizaje de sus discípulos.

Aspecto No. 2: *Constatar sí el método de enseñanza que emplea el docente permite una mejor comprensión de los temas.*

En esencia, las observaciones realizadas a las clases sirvieron para constatar un controvertido fenómeno didáctico, pues, por una parte, casi la mitad (46,6%) de los docentes utilizan un discurso poco asequible para los estudiantes y exageran el uso del idioma inglés en clase, es decir, no acceden a las peticiones de los estudiantes a que traduzcan más las palabras para que ellos puedan entender mejor, o que los estudiantes se auxilien de diccionarios virtuales en sus móviles y tables para obtener de inmediato la traducción correcta. En verdad, aunque este es un fenómeno polémico en la didáctica de la enseñanza del idioma, en tanto favorece las habilidades de *listening and speaking*, sin embargo, la exageración en ese aspecto se torna negativo, porque dificulta la comprensión y, en consecuencia, el aprendizaje del idioma por el estudiante.

Por otra parte, un menor número (33,3%) de maestros asume una postura contraria a la descrita anteriormente, pues para mejorar la comprensión de los estudiantes abusan del uso del idioma español en clase, lo que limita mucho el desarrollo de las habilidades de *listening and speaking*, pero, a la vez, se tiene sus ventajas en tanto la comprensión es vital para la motivación del aprendizaje de los estudiantes.

Aspecto No. 3: *Describir qué tipo de actividades desarrolla el docente en su práctica de aula.*

En las observaciones efectuadas en las clases se pudo confirmar que más de la mitad de los maestros (66,6%), usualmente, realizaron *lecturas, diálogos y preguntas*. En verdad, fue evidente la falta de iniciativa en la utilización de otras formas de dinamizar las relaciones entre los estudiantes. Por otro lado, solo el (33,3%) de los docentes, realizaron otras actividades que rompieran la rutina, tales como: *debates de películas, videos musicales y teleseries en inglés, así como dramatizaciones, simulaciones, uso de software educativos y de las redes sociales, etc.*

Por tanto, la situación es semejante a las cuestiones anteriores, pues se pudo constatar las *limitaciones e insuficiencias* de los maestros en cuanto al desarrollo de iniciativas creadoras, mediante actividades que permitan elevar la motivación de los estudiantes para el aprendizaje del idioma inglés. En consecuencia, tales fenómenos negativos justifican la propuesta de superación y capacitación de los maestros en esta área de los *métodos de activación de la enseñanza*.

Aspecto No. 4: *Describir qué clase de material de apoyo emplea el docente para el desarrollo de las actividades.*

En concreto, se pudo constatar en las observaciones a las actividades docentes, que la mayoría de los maestros (73,3 %), en varias ocasiones, utilizaron en clases “*grabadora, libros, láminas y fotocopias*”. Mientras que los otros docentes (26,7 %), quienes utilizaron medios

didácticos más avanzados, tales como: softwares, medios audiovisuales y programas televisivos en idioma inglés, videojuegos didácticos, entre otros, todavía no aprovechan sus enormes potencialidades motivacionales y creativas para la enseñanza del idioma.

Por tanto, vuelve a producir la demanda de incluir cursos más actualizados de Informática aplicada y de las TIC para los docentes en función del desarrollo de sus clases, así como se precisa exigir a los maestros el uso de las redes sociales y demás tecnologías de punta presentes en Internet, evidentes vías de motivación del aprendizaje de los estudiantes del idioma inglés.

Aspecto No. 5: *Constatar cuáles habilidades comunicativas (Reading, speaking, listening, writing) procura desarrollar con más frecuencia el docente en clase.*

En concreto, en las observaciones a las clases se pudo constatar que varios maestros (40%) priorizaron el desarrollo de las habilidades de: *“Writing and speaking”*, mientras que otros docentes (33,3%) se concentraron más en fomentar las habilidades de: *“Reading and speaking”*, así como hubo quienes (26,6%) enfatizaron más el trabajo sobre las habilidades de: *“Listening and speaking”*.

Sin embargo, en esencia todos reconocen que el aprendizaje de otra lengua requiere el fomento de todas las habilidades comunicativas, para que los estudiantes puedan relacionarse en cualesquiera de los contextos sociales.

En síntesis, en dichas observaciones se pudo constatar que los docentes manejan diferentes criterios en torno a las prioridades de cada tipo de habilidades a desarrollar, pero lo más importante es que la mayoría reconocen que, el diagnóstico de cada uno de los estudiantes es lo que define, en lo fundamental, el tipo de estrategia de enseñanza que se vaya a adoptar.

Por tanto, entre los cursos de superación y demás actividades de capacitación de los maestros se deben considerar el desarrollo de temas tan importantes como son: 1) *diagnóstico*

psico-pedagógico de los estudiantes, 2) nuevos enfoques en la didáctica de la enseñanza del idioma inglés, 3) aplicaciones del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua inglesa, entre otros.

Aspecto No. 6: *Señalar otros aciertos o insuficiencias en la labor pedagógica del maestro.*

En las observaciones a las clases *se evidenciaron significativas carencias* de los maestros en su preparación psico-pedagógica, en especial, porque se constató que la mitad de los docentes (53,3%) *no conocen con claridad las particularidades psico-pedagógicas de algunos de sus estudiantes*, lo que supone que los maestros deben perfeccionar el proceso de caracterización de sus discípulos, para conocer sus potencialidades e insuficiencias.

Además, en las observaciones a clases (33,3%) se pudo revelar que se produjeron *varios episodios de ruptura de la necesaria empatía comunicacional con algunos estudiantes*. Por tanto, se precisa incluir en los cursos de superación de los docentes el tema del *estudio de diagnóstico psico-pedagógico integral* de los estudiantes, como premisa de la labor didáctica personalizada con cada estudiante que deben desarrollar los maestros.

A su vez, según las indagaciones en las clases, se evidenció que casi la mitad de los docentes (46,6%) *dedicaron muy poco tiempo a las actividades prácticas*, subestimando con ello el hecho de que en esas actividades se ejercita y se consolida mucho más el desarrollo de todas las habilidades comunicativas en el idioma inglés.

Además, se pudo confirmar en las observaciones a clases que algo más de la mitad de los maestros (60%) *utilizaron las calificaciones de los estudiantes en un sentido más bien coercitivo, en lugar de darle más una connotación educativa*. Lo que evidencia que estos educadores no reconocen en la práctica que la evaluación debe ser, ante todo, un estímulo para la motivación del estudiante por el aprendizaje significativo.

En consecuencia, en las actividades de superación de los maestros del Centro de Idiomas no debe faltar la inclusión de las novedades epistemológicas sobre la dirección del proceso psicopedagógico, en general, y de las estrategias de evaluación, en particular.

4.5 Triangulación de la Información de los Instrumentos Aplicados y la Reflexión Crítica

Para lograr una síntesis de las reflexiones críticas sobre las dificultades detectadas en el estudio de diagnóstico de la metodología de enseñanza, utilizada por el docente, para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en idioma inglés, se triangularon los datos recopilados, mediante las técnicas e instrumentos de indagación empírica, tales como: encuesta, entrevista y observación.

En esencia, el **objetivo** de la triangulación de la información consiste en *constatar las dificultades de la metodología de enseñanza, utilizada por el docente, para el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma inglés de los estudiantes de la Universidad de los Llanos.*

Por tanto, aquí se realiza a continuación un resumen de las **principales insuficiencias detectadas** de la metodología de enseñanza, utilizada por el docente, así como la correspondiente *valoración crítica de ellas*, como premisa y antecedente de la elaboración de la propuesta de la Estrategia de superación de los maestros del Centro de Idiomas para la enseñanza de la lengua inglesa en la Universidad de los Llanos:

- 1) La gran heterogeneidad de la formación básica del claustro de maestros condiciona, evidentemente, una gran disparidad en el dominio y manejo, tanto de la pedagogía como del idioma inglés, lo cual repercute negativamente en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en ese idioma.
- 2) Según la información brindada por los tres instrumentos aplicados (encuesta,

entrevista y observación) en las metodologías de enseñanza de los docentes sobresale el hecho de que todavía son pocas las actividades individuales y grupales que utilizan para facilitar la expresión oral y otras habilidades comunicativas de los estudiantes en idioma inglés.

- 3) Aunque varios maestros utilizan métodos en el aula y en la orientación del trabajo independiente, sin embargo, todavía no se ha generalizado una mejor y más creativa motivación de los estudiantes para el aprendizaje de nuevos conocimientos, mediante la utilización no solo la lectura de textos, diálogos y preguntas, sino también otras actividades y medios que faciliten el aprendizaje significativo, tales como: audiovisuales, programas televisivos, documentales, vídeos musicales, series, películas y animados en idioma inglés.
- 4) Varios docentes no lograron una alta empatía comunicacional en sus clases, la cual es vital para desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes en idioma inglés.
- 5) En lo relativo al análisis, por los docentes, de las herramientas didácticas empleadas se evidencian serias dificultades en su dominio y utilización para promover en los estudiantes el auto-aprendizaje.
- 6) Un número significativo de maestros no tienen la capacidad de reconocer frente a sus estudiantes sus debilidades e insuficiencias en el idioma inglés, en especial, que sus métodos de enseñanza y su discurso son poco asequibles y las clases, en ocasiones, son monótonas y los contenidos desarrollados, con frecuencia, son incomprensibles, fenómenos que en lugar de favorecer entorpecen el aprendizaje de los estudiantes.

- 7) Muchos maestros en su desempeño didáctico evidencian falta de conocimiento y dominio (desactualización) de los nuevos enfoques psico-pedagógicos (dialéctico-hermenéutico, comunicativo, aprendizaje significativo) y metodologías (métodos de activación de la enseñanza, aprender a aprender, técnicas participativas) para el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma inglés de sus estudiantes.
- 8) Los propios docentes (casi todos) no logran identificar las estrategias de aprendizaje de sus estudiantes, pues, al no desarrollar un riguroso e integral diagnóstico psico-pedagógico, tienen dificultades en cuanto al conocimiento y clasificación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.
- 9) Así también, más de la mitad de los maestros confesaron, espontáneamente, que no saben identificar con claridad cuáles pueden ser los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- 10) Además, la mayoría de los docentes no realizan o no saben desarrollar el estudio de diagnóstico psico-pedagógico integral de los estudiantes con el rigor necesario.
- 11) Casi todos los maestros reconocen no haber elaborado las actividades didácticas, utilizando las nuevas metodologías, es decir, todavía continúan con métodos tradicionales poco efectivos en la enseñanza de la lengua inglesa.
- 12) Varios docentes todavía continúan elaborando y utilizando medios, recursos y materiales didácticos obsoletos, que limitan la motivación de los estudiantes por el aprendizaje de la lengua inglesa.
- 13) Una parte significativa del claustro desconoce o subestima la importancia de crear ambientes motivacionales para el aprendizaje significativo de sus estudiantes.
- 14) Todavía los docentes pueden ser mucho más creativos si incorporan, por ejemplo,

relatos bien argumentados sobre la historia y la identidad cultural del pueblo colombiano, como vía para perfeccionar el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma inglés de los estudiantes.

- 15) Los propios maestros reconocen que, aunque la mayoría diseñan y aplican los tres tipos de evaluaciones, sin embargo, en ellas por lo regular predominan interrogantes, orientadas más al control del nivel reproductivo o memorístico de asimilación de los contenidos y de las habilidades del idioma, que aquellas en las cuales el estudiante evidencie las habilidades y capacidades de producir y aplicar nuevos conocimientos en diferentes ámbitos de su futuro desempeño profesional.
- 16) Existe entre los docentes un pobre reconocimiento del valor didáctico, motivacional y educativo del fomento de las relaciones interdisciplinarias en la enseñanza del idioma inglés.
- 17) La mayoría de los docentes admiten que, a pesar de que reconocen el indiscutible valor didáctico de la identificación del aprendizaje significativo de cada estudiante, también admiten, y esto se corroboró por los estudiantes y se constató en las observaciones, que no dominan y aplican las concepciones didácticas más avanzadas y efectivas para lograr el desarrollo del aprendizaje significativo de sus estudiantes.
- 18) Los docentes reconocen que en el aula ellos intentan fomentar el uso del método de aprender a aprender de manera espontánea y empírica, pues, de hecho, no dominan sus principios, conceptos, procedimientos y operaciones lógicas.
- 19) Los docentes reconocen y se confirmó en las observaciones a clases, que no se superan y no se capacitan sistemáticamente, debido a diferentes factores

personales e institucionales, entre los que sobresalen su falta de motivación, así como la falta de ofertas de la institución. Esto evidencia la más significativa debilidad de los maestros del Centro de Idiomas, es decir, una marcada desactualización teórico-metodológica en áreas tan claves como: el enfoque comunicativo, el aprendizaje significativo, los fundamentos lógicos del conocimiento, los métodos de activación de la enseñanza, las técnicas participativas de aprendizaje, el método de aprender a aprender y la motivación del aprendizaje.

- 20) Los maestros reconocen que sus clases son monótonas y no son innovadores, porque no disponen de los métodos, medios y recursos tecnológicos necesarios para ello.
- 21) La mayoría siquiera comprenden el término proactividad, por lo que no reconocen la importancia de la promoción de la proactividad en sus estudiantes, lo que evidencia que ellos mismos son proclives a tener resistencia al cambio en su estilo y métodos de trabajo docente, tienden a ser inflexibles y conformes con las formas habituales de dictar sus clases. Esta es una debilidad muy significativa del Centro de Idiomas.
- 22) La mayoría de los maestros no reconocen el valor didáctico de comenzar por el fomento de las habilidades de: “listening and speaking”, ya que, en la historia del desarrollo ontogenético del niño, el proceso de aprendizaje del idioma se inicia con la comprensión de lo que se escucha (listening) y, después, continua con el habla (speaking). Las demás habilidades deben ser desarrolladas después, aunque puede haber casos excepcionales que logran desarrollar todas las habilidades a la

vez.

- 23) Se evidencian dificultades de los maestros en la contextualización de la enseñanza del idioma inglés, en especial, porque no utilizan sistemáticamente las asignaturas, contenidos y problemas de la carrera del estudiante.
- 24) Un significativo número de docentes utilizan las evaluaciones con un espíritu más represivo que educativo, sin embargo, las calificaciones deben ser, ante todo, un estímulo que el maestro utiliza para motivar el aprendizaje del estudiante y no se puede convertir en un instrumento de coerción y represión.
- 25) Entre no pocos maestros todavía predomina el estilo directivo y el método expositivo tradicional, en lugar de la promoverse la interacción entre los estudiantes, quienes deben ser los verdaderos protagonistas de su auto-aprendizaje como vía más efectiva para el desarrollo de sus habilidades comunicativas en idioma inglés.
- 26) En las clases de los maestros predominan las actividades teóricas sobre las actividades prácticas, es decir, se le destina muy poco tiempo a la ejercitación práctica de los estudiantes, la cual constituye la vía más efectiva para fomentar y consolidar las habilidades de comunicación en idioma inglés.

En consecuencia, para poder eliminar estas insuficiencias y lograr el perfeccionamiento del desempeño profesional del claustro docente del Centro de Idiomas, se propone a continuación una Estrategia de superación de los maestros, dirigida a su actualización sobre la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentada en el *enfoque comunicativo*, en la *concepción del aprendizaje significativo* y en el *método de aprender a aprender*, mediante la cual, entonces, se podrá contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma

inglés de los estudiantes de pregrado y extensión de la Universidad de los Llanos.

4.6 Propuesta de Estrategia de Superación de los Maestros

La *Estrategia de superación* de los maestros, como resultado de la investigación, ha sido fundamentada por **autores**,¹⁸ como Añorga Morales, Martínez Álvarez, Fidel, Cuenca Díaz, Maritza; quienes han enfatizado la necesidad de desplegar nuevas concepciones teóricas y metodologías de transformación educativa en todos los niveles de enseñanza y en la diversidad de ámbitos de la actividad social, tales como: educación, salud, empresa, cultura, deporte, etc.

El término **estrategia** provienen del vocablo griego: “... *estrategia, estrategos o el arte del general en la guerra, procede de la fusión de dos palabras: stratos (ejército) y agein (conducir, guiar)*” (Ronda, 2007, p. 19)

El concepto de *estrategia* ha tenido una profusa evolución semántica vinculada al término opuesto *táctica* desde el famoso texto antiguo “*El Arte de la Guerra*” del ya mencionado filósofo chino Sun Tzu, pasando por los pensadores greco-latinos Jenofontes, Tucídides, Polibio, Plutarco y Tito Livio, hasta los trabajos de Nicolás de Maquiavelo, Karl Von Clausewitz, Jorge Hegel, entre otros en la modernidad, quienes generan un desplazamiento del concepto de **estrategia** hacia la filosofía, la sociología y la política, entendido como *programa general o maestro de dirección que anticipa las ideas, principios, objetivos, métodos, formas organizativas, medios y procedimientos didácticos necesario para obtener a mediano y largo plazo los resultados esperados*.

Ahora bien, en el plano de la investigación educativa la *estrategia de superación* se comprende como un tipo de proceso y resultado investigativo (De Armas, N. & et al., 2005), que tiene como premisa la concepción de la denominada educación de avanzada (Añorga, J. & et al.,

1995) o actualización epistemológica permanente (Martínez-Álvarez, F.F., 2011) de los docentes en todos los niveles de enseñanza, como vía para el perfeccionamiento de la calidad del desempeño profesional de los educadores.

En esencia, por ***estrategia de superación*** se entiende el sistema de programas y actividades académicas estrechamente articuladas (cursos de postgrado, adiestramientos, entrenamientos, asesorías, tutorías y talleres integradores), que, partiendo de un diagnóstico del estado inicial del conocimiento de los docentes (revisión bibliográfica sobre el estado del arte del tema), desarrolla el proceso de su actualización epistemológica para conducirlos hasta un nivel deseado, como premisa de la consecuente transformación educativa de ellos mismo y para su comprometida implicación con el mejoramiento de sus entornos académico y social concreto, en los cuales se desempeñan, mediante la dinamización de las relaciones entre los actores académicos y sociales, así como entre las disciplinas y asignaturas en función del desarrollo de las cuatro dimensiones de la vida universitaria: docente, investigativa, de superación y extensión universitaria en la comunidad (Betancourt, J. & Martínez-Álvarez, F., 2017)

Las transformaciones que genera una auténtica estrategia de superación deben impactar positivamente esos cuatros procesos sustantivos de la educación universitaria, de manera que ello supone aprovechar las potencialidades de la propia institución objeto de transformación, en especial, persuadir e implicar con humildad y sabiduría a todas las autoridades académicas, es decir, a todos los actores en la rectoría, en las facultades, en los departamentos y centros de estudio.

El trabajo de divulgación, facilitación y socialización de la estrategia de superación es vital para su auto-desarrollo y sustentabilidad en el tiempo. De manera, que se debe garantizar la participación plena de la mayor cantidad posible de directivos, profesores, investigadores y

estudiantes en las actividades concebidas en la concepción sistémico-compleja y transdisciplinaria (Martínez-Álvarez, F.F. & Cuenca, M.M., 2017), así como en la estructura de la estrategia de superación. Por tanto, un papel decisivo radica en la realización y control de las acciones concretas de cada sub-sistema: 1) contexto organizacional, 2) entorno social y la mediación entre ambos, 3) el contexto de superación (Betancourt, J. & Martínez-Álvarez, F., 2017)

A continuación, se describen todos los componentes de la Estrategia de superación de los maestros del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos:

4.6.1 Marco o introducción de la propuesta

El papel de la educación en el desarrollo del capital humano es fundamental ya que las personas alrededor del mundo buscan alternativa para mejorar su calidad de vida. El conocimiento y uso eficiente del inglés constituyen una herramienta esencial para el pueblo colombiano, ya que estaría mejor preparado para enfrentar los nuevos retos de la globalización y adquirir múltiples oportunidades (Anexo 7)

En este sentido, la educación debe concebirse como un proceso de cambio y transformación educativa, mediante el cual el hombre se desarrolla, se informa, se auto-transforma, a la vez, que se propone informar y transformar a los demás y al medio en que vive.

En el contexto peculiar de América Latina, se puede afirmar que Colombia todavía está rezagada en el dominio del idioma inglés (Anexo 8), por tanto, hoy existe una creciente demanda de desarrollar estrategias y programas más efectivos para desarrollar las habilidades comunicativas en ese idioma de los estudiantes tanto del pregrado como de los cursos de extensión.

El Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos, fundado en coherencia con la misión institucional de Proyección Social y conforme a la Ley General de Educación Superior, pretende favorecer la adquisición de elementos de conversación y de lectura, así como la comprensión y capacidad de expresarse en una segunda lengua (Fen–Liang, W., 2000).

En este sentido, el Centro de Idiomas, se une a la orientación del Programa Nacional de Bilingüismo, así según el PEI:

Con el propósito de lograr en los estudiantes individuos capaces de comunicarse en una segunda lengua, contribuyendo a la inserción del país en procesos de comunicación universal, de economía global y apertura cultural; bajo estándares internacionales reconocidos y comparables, como el del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de Idiomas (PEI, 2015, pág. 2)

A partir del propósito de aunar esfuerzos, en pro de mejorar el nivel en una segunda lengua de los estudiantes de pregrado de la Universidad de los Llanos y de los estudiantes de las diferentes instituciones educativas del municipio de Villavicencio, a través del programa de extensión a la comunidad, se debe crear un espacio formativo de superación y capacitación de docentes multiplicadores del idioma (Anexo 9), que cuenten con las herramientas psico-pedagógicas asertivas para la enseñanza de dicha lengua.

De esta manera, se hace indispensable el desarrollo de una estrategia de superación de los maestros del Centro de Idiomas, que contengan programas y planes, mediante los cuales se diseñen, ofrezcan, impulsen y coordinen actividades prácticas, que permitan un verdadero aprendizaje, mediante la apropiación y uso cotidiano del conocimiento adquirido. Esta estrategia de superación de los maestros, permite, a su vez, diseñar y gestionar proyectos y programas innovadores, que involucren a los docentes y a los estudiantes, con el propósito de brindarles

nuevos enfoques y metodologías en diferentes disciplinas, asignaturas y áreas de conocimientos, que, paulatinamente, deberán integrarse cada vez más, mediante varias formas y figuras de la superación de postgrado, tales como: cursos, adiestramientos, entrenamientos, asesorías, tutorías y talleres integradores, adecuados a las particularidades del contexto académico colombiano y acorde con los estándares internacionales del actual mundo globalizado.

El nivel de oportunidades, competitividad laboral y productividad empresarial de los habitantes de Villavicencio, frente a la gama de requerimientos de las multinacionales interesadas en vincularse a la economía local y nacional con el exterior; pone de manifiesto la inminente demanda de elevar el nivel de actualización epistemológica de los maestros del Centro de Idiomas, así como necesidad de diversificar las competencias comunicativas de todos los maestros y estudiantes de la Universidad de los Llanos y de las comunidades aledañas.

En concreto, según Hymes, las *competencias comunicativas* consisten en saber ¿cuándo hablar?, ¿cuándo no?, ¿de qué hablar? y, además, significa ¿con quién?, ¿cuándo, ¿dónde? y ¿de qué forma hablar? Este es un complejo proceso, en el cual se interactúa y dialoga constantemente con otras personas.

En consecuencia, dominar estas habilidades es fundamental para el desarrollo personal y social. Tales habilidades se emplean para hablar, escuchar, leer y escribir, por lo menos en una segunda lengua, en este caso el inglés, propiciando el conocimiento y dominio del idioma, orientado hacia el desempeño práctico y adoptándolo en la media vocacional, la tecnología y la profesionalización. Por esta razón, la difusión del idioma inglés y su aplicación en la formación en algunos campos específicos que intervienen directamente en el proceso de globalización se hace imperativa (Hymes, D., 1972).

En este sentido el Centro de Idiomas, se une a la orientación del Programa Nacional de

Bilingüismo, como agente de superación y capacitación de formadores, con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias didáctico-metodológicas del idioma inglés de los docentes de las diferentes áreas del conocimiento, para lograr, entre sus estudiantes, ciudadanos capaces de comunicarse en un entorno social.

Se debe orientar a los docentes participantes en esta estrategia de superación hacia la insoslayable *actualización teórico-metodológica* en el área de la didáctica en general, así como en el dominio y aplicación del *enfoque comunicativo*, de la *concepción del aprendizaje significativo*, de los *métodos de activación de la enseñanza*, de las *técnicas participativas*, del *método de aprender a aprender*, del *diagnóstico psico-pedagógico integral* y de la *motivación del aprendizaje* de los estudiantes.

En concreto, todos esos novedosos enfoques y metodologías contenidos en los cursos y demás actividades de la estrategia de superación de los maestros del Centro de Idiomas, deben ponerse en función del desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma inglés de los estudiantes de las diferentes carreras de la Universidad de los Llanos.

4.6.2 Marco teórico-metodológico

La estrategia de superación de los maestros está sustentada en *tres referentes teórico-metodológicos*, ya argumentados en la tesis: a) el *enfoque comunicativo* en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, b) la *concepción del aprendizaje significativo*, c) el *método de aprender a aprender*. A continuación, se realiza una breve caracterización de cada uno estos referentes, pues en el capítulo teórico de la tesis están bien argumentados.

4.6.2.1 Argumentos o concepción sistémico-compleja que sustenta la Estrategia de superación.

Para la elaboración de la estrategia de superación de los maestros se parte de una

definición que complementa la expuesta más arriba, la cual remite a ese sistema de acciones académicas consecutivas e interrelacionadas, en función del objetivo común de perfeccionar el proceso de superación epistemológica de los docentes para elevar su nivel de actualización teórico-metodológica, partiendo de un diagnóstico integral de su nivel de preparación para afrontar los problemas e insuficiencias detectadas en su labor docente y, entonces, contribuir a elevar su desempeño profesional, mediante diferentes modalidades de la superación y capacitación, tales como: *cursos, adiestramientos, entrenamientos, asesorías, tutorías y talleres integradores* (De Armas, N. & et al., 2005), (Addine, F., & et. al., 2000), (Valdés-Pérez, M., 2007).

En esencia, aquí se parte de una concepción sistémico-compleja como fundamento de la estrategia de superación, de manera que se precisa comprender la noción de **sistema**, la cual se refiere a una entidad relativamente autónoma que, como conjunto de elementos interrelacionados, deviene en algo más que la simple suma de las partes (Aristóteles, 2005a), pues en todo sistema se producen, en su interacción con el entorno, propiedades emergentes que le enriquecen en el plano cualitativo, las cuales permiten desarrollar su *identidad, autonomía, estructura, funcionamiento, sinergia y robustez adaptativa*, mediante, su correspondiente *equilibrio dinámico* con el entorno en sus tres principales escalas (micro, meso y macro), con el que intercambia *sustancia, energía e información*, la cual se manifiesta también como significado social y sentido personal (Bertalanffy, L.V., 1981).

Desde esta perspectiva la estrategia de superación se comprende como un sistema dinámico complejo, en el que se precisa considerar sus etapas y funciones esenciales, tales como: *diagnóstico, planeación, ejecución, control y evaluación*, desde las potencialidades internas de sus subsistemas, componentes y elementos, es decir, se precisa el fomento de su *auto-*

organización para alcanzar alta *sinergia* y consecuente *sustentabilidad* en su peculiar *entorno educativo* (Franco, R. & Dieterich, H., 1998, págs. 83-84)

Los procesos educativos complejos como la superación profesional tienen como fin el perfeccionamiento de la excelencia académica de los docentes, proceso que no solo depende de los diversos sistemas y entornos vinculados a la propia superación del maestro, sino también están condicionadas por una inmensa y muchas veces invisible *red-rizoma* de actores, entidades y organizaciones, involucradas en su consecución en el intrincado contexto social de la comunidad, localidad y la nación (Martínez-Álvarez, F. & Proenza, R., 2010).

En esencia, que la estrategia de superación de los maestros esté fundada en una concepción sistémico-compleja, lo que significa que se debe reconocer la existencia de dos contradictorios pero complementarios sub-sistemas, embebidos en un emergente contexto educativo, que como mediación deviene objeto de estudio de la presente investigación, es decir, el sub-sistema de superación, que como mediación de los dos sub-sistemas, permite el desarrollo de la estrategia aquí propuesta.

En concreto, los dos sub-sistemas contrarios constituyen dos zonas de comportamiento del sistema educativo, en esta caso del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos, es decir, la ***zona de dirección*** y la ***zona de creatividad***,¹⁹ las cuales constituyen áreas de comportamiento del sistema educativo en cuestión, que tienen como mediación el emergente ***sub-sistema de superación***, el cual también tiene una naturaleza compleja, a partir de la actividad de los mismos actores protagonistas (maestros, directivos y estudiantes).

La Estrategia de superación como sistema complejo:

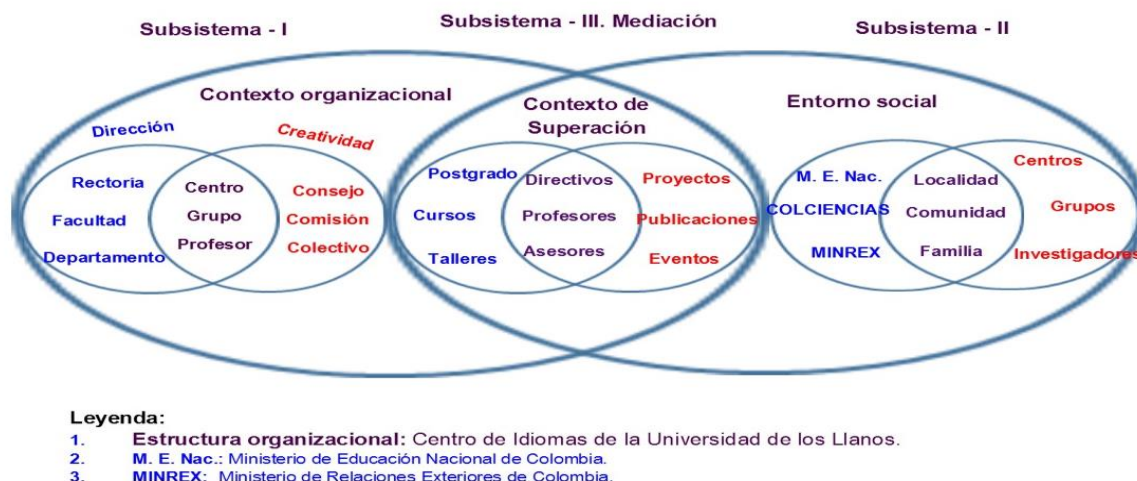


Figura 6. Organigrama Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos.

Fuente: Centro de Idiomas, Universidad de los Llanos, 2018.

Como se puede observar en el esquema, titulado: “*Estrategia de superación como sistema complejo*”, la concepción de la Estrategia de superación de los maestros del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos permite la estructuración de ella como sistema social complejo, con sus correspondientes *sub-sistemas*, *componentes* y *elementos*, cada uno de los cuales posee esas dos **zonas de comportamiento**, con los mismos actores principales, pero en contextos específicos diferentes, es decir, *zona de dirección* y *zona de creatividad*.

Por tanto, la estrategia de superación está constituida por **tres sub-sistemas**: 1) el contexto organizacional; 2) el entorno social, así como la mediación entre ellos, en este caso: 3) el contexto de superación (Ver el esquema anterior)

En concreto, en cada sub-sistema están presentes y se manifiestan de manera muy peculiar ambas *zonas de comportamiento* del sistema, tanto como tendencia hacia el *ordenamiento*, *estabilidad*, *protección* y *control* (zona de dirección), así como con su propensión opuesta hacia el *desorden*, *inestabilidad*, *experimentación* e *innovación* (zona de creatividad).

Ahora bien, el subsistema del **contexto organizacional** está constituido por las entidades y organizaciones, en las cuales se pretende implementar la estrategia de superación de los maestros, propuesta por la investigadora autora de esta tesis. En esencia, este sub-sistema se expresa en vida académica no solo del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos, sino también en las facultades que son objeto de la transformación educativa que se pretende realizar. Además, tanto los actores académicos (directivos, maestros y personal de apoyo), las estructuras organizacionales del Centro de Idiomas, como de las diferentes entidades académica de la Universidad de los Llanos y de sus correspondientes facultades, juegan un decisivo papel dinamizador en la transformación pedagógica que provocará la implementación de la presente estrategia de superación de los maestros, pues el ***objetivo específico*** de este subsistema del entorno organizacional consiste en *dirigir el proceso de implementación de la estrategia de superación propuesta*. Este objetivo se concreta en la gestión efectiva de los recursos humanos y materiales, es decir, garantizar el aseguramiento logístico y organizacional de su aplicación efectiva, mediante el desarrollo de las funciones de diagnóstico, planificación, selección, contratación, formación, estimulación, control y evaluación del desempeño de los profesores, así como asegurar la organización y realización de todas las actividades de superación previstas en la estrategia.

Así también, esta estrategia de superación tiene un segundo subsistema: el **entorno social**, el cual está conformado por una compleja red-rizoma de actantes (actores humanos y no humanos), es decir, por las entidades, instituciones, organizaciones locales y comunitarias, escenarios y actores sociales que inciden, directa o indirectamente, en la dinámica del subsistema del *contexto organizacional*. Como se puede observar en el esquema el **entorno social** está constituido por tantos actores y entidades, entre las cuales están las autoridades del

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (sus representantes, metodólogos, comisionados y asesores en los diferentes niveles), los directivos, asesores y gestores de COLCIENCIAS y del Ministerio de Relaciones Exteriores del país, vinculados con la política y gestión de proyectos educativos, los directivos e investigadores de otros centros científicos y docentes, así como la familia y los diferentes actores formales y no formales de la comunidad. Por tanto, el **objetivo específico**, de este segundo sub-sistema del entorno social, consiste en *contribuir con el aseguramiento académico y la participación de los directivos, metodólogos y maestros en las actividades de la estrategia de superación*, lo cual implica también cooperar en la dinamización de las relaciones entre todos los actores sociales que puedan participar activamente en la aplicación de la estrategia de superación.

Ahora bien, el tercer sub-sistema es el mediador y más dinámico de los contextos: el sub-sistema de la superación profesional, en el cual sus protagonistas fundamentales son: los directivos, metodólogos, asesores y maestros, quienes tienen como **objetivo específico** *aplicar la estrategia de superación para elevar el nivel de actualización epistemológica de los maestros del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos*, es decir, ello implica implementar, organizar y desarrollar las actividades docentes y metodológicas concretas del *Ciclo de siete cursos de postgrado*, así como de las demás formas de la superación, tales como: *adiestramientos, entrenamientos, asesorías tutorías y talleres metodológicos e integradores*.

Además, con las actividades de este *sub-sistema de la superación*, se tiene como fin dinamizar las relaciones entre las disciplinas, asignaturas, actores y funciones de dirección (*diagnostico, planeación, ejecución, control y evaluación*), lo que, a su vez, contribuye al perfeccionamiento de la preparación teórico-metodológica de los maestros del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos, como vía más efectiva para favorecer el desarrollo de las

habilidades comunicativas en idioma inglés de sus estudiantes.

Ahora bien, el hecho de que la estrategia debe dinamizar las relaciones de los actores principales (directivos, maestros y asesores), supone considerar la borrosidad en sus límites y exige, para la *auto-organización y sustentabilidad* de la propia estrategia de superación, una sistemática realimentación de la información, mediante la difusión y divulgación de sus objetivos, como vía más efectiva para erradicar los *problemas e insuficiencias* detectadas en el diagnóstico realizado en la investigación, así como para dinamizar la relaciones entre los actores, disciplinas y funciones de dirección pedagógica en el Centro de Idiomas, todo lo cual permitirá elevar la calidad del desempeño académico de los maestros de idioma inglés de dicha universidad.

Estas ideas tienen un extraordinario valor epistemológico para el diseño e implementación de esta estrategia de superación, pues la clave está en el uso más efectivo de la información como vía para potenciar la *conectividad y las relaciones de la red-rizoma de actores* participantes (directivos, asesores, maestros, estudiantes, personal de apoyo a la docencia, familia, entre otros), para dinamizar *las relaciones entre las asignaturas y disciplinas* vinculadas a la formación del profesional, así como para mejorar *las relaciones entre las funciones de dirección pedagógica* en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la Universidad de los Llanos.

4.6.2.2 Diseño de la estructura de la Estrategia de superación

La concepción asumida para el diseño de la estrategia permite determinar los siguientes componentes y elementos esenciales, tales como:

- a) Problema a resolver con la estrategia: Insuficiencias en las metodologías de enseñanza, utilizadas por los docentes para el desarrollo de las habilidades

comunicativas en lengua inglesa de los estudiantes de la Universidad de los Llanos.

- b) Referentes teórico-metodológicos: enfoque comunicativo, la concepción del aprendizaje significativo y el método de aprender a aprender.
- c) Diagnóstico de las metodologías de enseñanza de los maestros.
- d) Objetivo general y objetivos específicos.
- e) Fases y etapas: 1) diagnóstico integral (teórico y empírico), 2) planeación y ejecución, 3) control-evaluación de la estrategia de superación (Ver el Esquema siguiente)
- f) Formas organizativas de superación.
- g) Acciones metodológicas concretas.

4.6.2.3 Objetivos de la estrategia de superación

- a) **Objetivo general:** Implementar una estrategia de superación para elevar el nivel de actualización epistemológica de los maestros del Centro de Idiomas sobre los nuevos enfoques y métodos de enseñanza para el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma inglés de los estudiantes de la Universidad de los Llanos.
- b) **Objetivos específicos:**
 - 1) Caracterizar, mediante el estudio de diagnóstico, la situación de las metodologías de enseñanza de la lengua inglesa, utilizadas por los maestros del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos.
 - 2) Fundamentar la concepción sistémico-compleja y transdisciplinaria de la

estrategia de superación de los maestros del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos.

- 3) Diseñar la estrategia de superación de los maestros del Centro de Idiomas para elevar su nivel de actualización epistemológica sobre los nuevos enfoques y métodos de enseñanza para el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma inglés de los estudiantes en la Universidad de los Llanos.
- 4) Validar, mediante los talleres de opinión crítica y construcción colectiva, la estrategia de superación de los maestros del Centro de Idiomas para elevar su nivel de actualización epistemológica sobre los nuevos enfoques y métodos de enseñanza para el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma inglés de los estudiantes en la Universidad de los Llanos.
- 5) Valorar, mediante un pre-experimento, los resultados de la aplicación de la estrategia de superación de los maestros del Centro de Idiomas para elevar su nivel de actualización epistemológica sobre los nuevos enfoques y métodos de enseñanza para el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma inglés de los estudiantes en la Universidad de los Llanos.

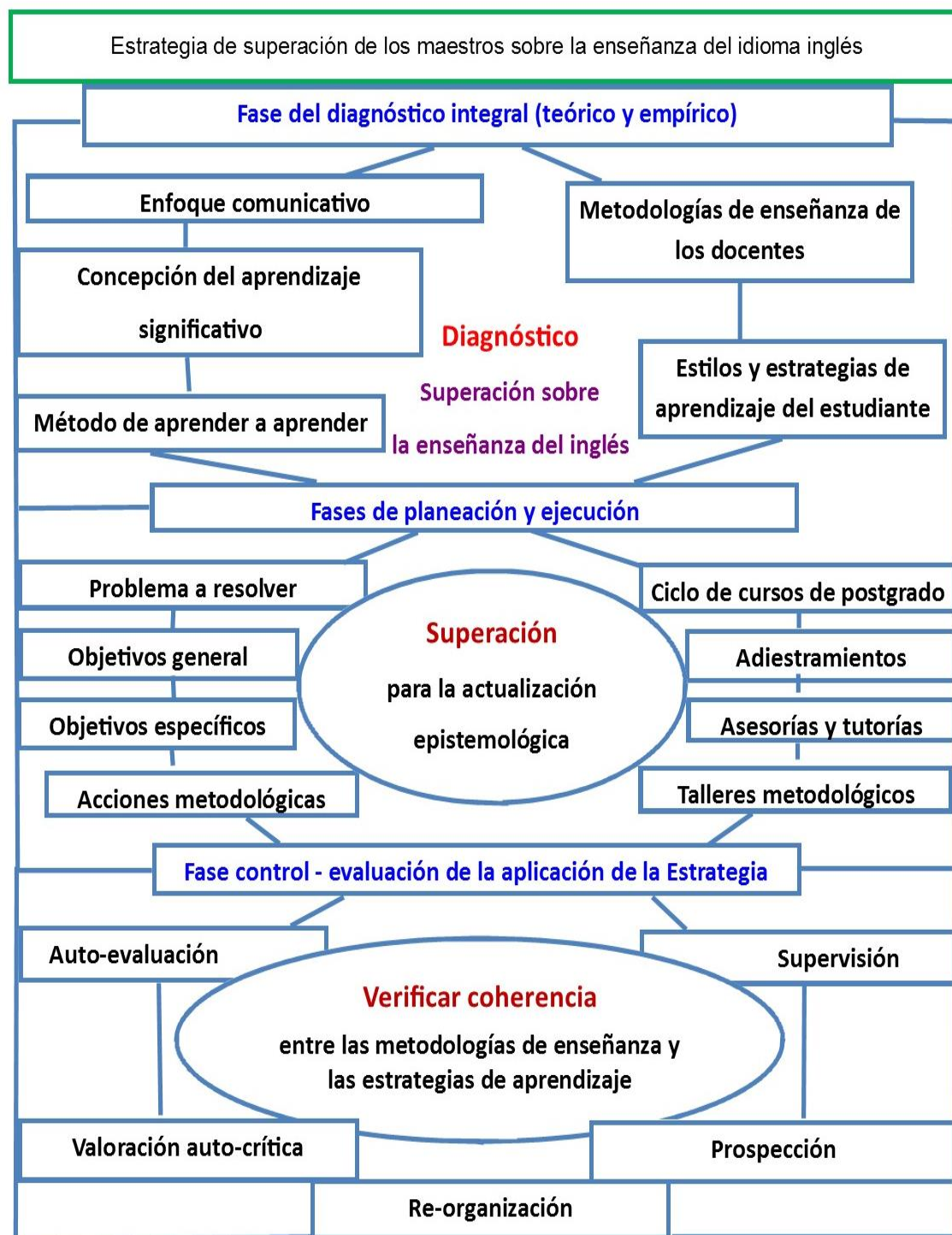


Figura 7: Estructura de la Estrategia de superación de los maestros sobre la enseñanza del idioma inglés.

Fuente: Elaboración personal, 2018.

4.6.2.4 Formas organizativas de la superación

I. Ciclo de Cursos.

- 1) Educación transdisciplinaria.
- 2) Diagnóstico psico-pedagógico integral para la enseñanza del idioma inglés.
- 3) Enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma inglés.
- 4) Concepción del aprendizaje significativo de la lengua inglesa.
- 5) Método de aprender a aprender en la enseñanza del idioma inglés.
- 6) Métodos de activación de la enseñanza y técnicas participativas.
- 7) Las TIC y los softwares educativos para la enseñanza del idioma inglés.

II. Otras formas de la superación.

- 1) Adiestramientos a maestros de menos experiencia: Se desarrolla de manera directa con la investigadora y algunos maestros de experiencia que dominen algunos contenidos de los cursos planificados en la estrategia.
- 2) Entrenamientos a maestros: sobre el uso de métodos de activación de la enseñanza y técnicas participativas de los estudiantes.
- 3) Asesorías y tutorías a maestros: a quienes estén realizando estudios y trabajos de investigación (tesis de grado, tesinas de diplomado, tesis de maestría, elaboración de ponencia y artículos para publicación, trabajo metodológico, etc.)
- 4) Talleres metodológicos para los maestros: sobre diagnóstico psico-pedagógico integral, enfoque comunicativo, concepción del aprendizaje significativo, método de aprender a aprender, métodos de activación de la enseñanza, técnicas participativas, evaluación, etc.

4.6.2.5 Acciones metodológicas concretas

I. Acciones metodológicas del subsistema del Contexto organizacional

- 1) Los directivos del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos deben gestionar la inclusión del Ciclo de siete cursos y demás actividades académicas, concebidos en la estrategia de superación propuesta.
- 2) La coordinadora de la estrategia propuesta, junto con los directivos de las entidades comprometidas, deben determinar y asignar los roles y funciones para cada actor académico (directivos, maestros y asesores)
- 3) Exigir y controlar la calidad de la ejecución de la estrategia de superación propuesta, de manera que evidencia el real compromiso, motivación e implicación de las autoridades de la Universidad de los Llanos.
- 4) Promover actividades de promoción (charlas, concursos, ferias y festivales), que socialicen la estrategia y permita la captación de nuevos actores y el mejoramiento de la empatía comunicacional para favorecer las relaciones que potencian el trabajo creativo en equipo.
- 5) Planificar y controlar las actividades sistemáticas de los directivos, maestros y asesores que participan en el desarrollo de la estrategia.
- 6) Planificar y controlar las actividades según las relaciones entre las diferentes disciplinas, así como las tareas individuales y colectivas.
- 7) Fomentar el uso de las TIC, mediante la creación y mantenimiento de páginas web, blogs, redes sociales, listas de discusión, programas de capacitación a distancia, etc.
- 8) Exigir y controlar la recopilación y realimentación sistemáticamente la información sobre los temas de los cursos vinculados a la estrategia de superación.

- 9) Desarrollar actividades de captación de los especialistas extranjeros de alta calificación (masters y doctores) para su participación activa en la estrategia de superación.
- 10) Elaborar proyectos de gestión de financiamiento nacional e internacional.

II. Acciones metodológicas del subsistema del Entorno social

- 1) Realizar un estudio y monitoreo sistemático del entorno social, que permita la realimentación de la información, como vía para corregir y reajustar el cronograma de actividades de la estrategia de superación implementada (Estudio de Matriz DAFO).²⁰
- 2) Identificar y fortalecer las relaciones de cooperación entre el Centro de Idiomas y las instituciones y organizaciones sociales, tales como: escuelas, centros de investigación, directivos de gobierno local, organizaciones políticas, entre otras.
- 3) Evaluar las actividades de la estrategia con las instituciones y organizaciones de la localidad, según los compromisos, acuerdos y plazos establecidos.
- 4) Utilizar los resultados de las investigaciones desarrolladas dentro y fuera de la localidad que puedan beneficiar el desarrollo de la estrategia de superación.
- 5) Fomentar el intercambio académico con otras instituciones científicas y docentes para elevar el nivel de preparación de los maestros, directivos y asesores, vinculados a la estrategia de superación.
- 6) Divulgar, mediante la participación en eventos científicos y publicaciones, los resultados parciales y final de la aplicación de la estrategia para garantizar su protección, desarrollo y sustentabilidad.

III. Acciones metodológicas del subsistema de Superación profesional

- 1) Planificar, ejecutar y controlar la aplicación de la estrategia de superación de los maestros del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos.

- 2) Planificar y ejecutar actividades participativas (charlas, encuentros y asesorías) para elevar la empatía comunicacional y efectividad de las relaciones entre los maestros e investigadores (zona de creatividad) con los directivos y asesores (zona de dirección).
- 3) Fomentar en todas las actividades docentes de la estrategia de superación propuesta, discusiones, debates y conversaciones creativas que fomente el liderazgo distribuido e itinerante del colectivo.
- 4) Desarrollar actividades extra docentes (charlas y encuentros) que utilicen técnicas participativas para la identificación de problemas sobre el aprendizaje del idioma inglés con personas de otros sectores, directivos, líderes y miembros de la comunidad.
- 5) Exigir en los cursos y demás actividades docentes de la estrategia la participación plena y sistemática de todos los directivos del Centro de Idiomas y de la Universidad para sensibilizarlos sobre la utilidad de la aplicación responsable de la estrategia de superación.
- 6) Orientar y exigir el control de la asesoría mutua (individual y colectiva) entre los actores que participan en la estrategia.
- 7) Llevar a cabo búsqueda en Internet de redes académicas y sociales vinculadas a la enseñanza del idioma inglés.
- 8) Diseñar y gestionar proyectos de investigación con la participación de todos los actores que participan en la estrategia de superación para garantizar su sustentabilidad.
- 9) Fomentar la creación y mantenimiento de páginas web, cursos a distancia, revistas y bases de datos vinculadas a los temas de la estrategia de superación.

4.6.2.6 Sistema evaluativo

Es importante que el proceso evaluativo de la estrategia de superación de los maestros

propuesta, debe ser pensado como un proceso continuo que permita hacer un balance, ajustar, reforzar, reestructurar y ser innovadores en las prácticas pedagógicas.

Por consiguiente, la evaluación debe ser la herramienta pedagógica y un indicador de medición de la calidad, la cual debe ser *integral, dialógica, comunicativa y formativa*. Es decir, integral, por cuanto abarca todos los elementos que conforman los medios utilizados, tanto ambientes como físicos dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje.

Así mismo, la evaluación debe ser *dialógica*, en el sentido de un ejercicio de encuentro y reconocimiento de nuevos saberes, experiencias con la participación activa y dinámica de los docentes, convertidos en estudiantes de postgrado.

Al igual, el proceso de evaluación debe ser *formativo*, si se tiene en cuenta que se constituye en un escenario para aprender y comprender todo lo que ocurre en el proceso de desarrollo de la propia estrategia de superación de los maestros del Centro de Idiomas.

Por estas razones, la evaluación no puede tratarse simplemente de la calificación de unos productos finales, pues deben dar cuenta de todo lo que interviene y ocurre en el proceso de aplicación de la estrategia de superación.

4.6.2.7 Evaluación de la propuesta

El propósito de esta propuesta es brindar a los docentes las herramientas necesarias para el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas y, por ende, la mejora en los resultados en los estudiantes de pregrado de la Universidad de los Llanos y de extensión a la comunidad.

Entre los componentes esenciales de la Estrategia de superación de los maestros aquí propuesta sobresalen dos procesos muy importantes:

- 1) La validación de la estrategia de superación, mediante los Talleres de opinión crítica y construcción colectiva de (Cortina, V., 2005), (Cortina, V., 2009), en los cuales se revisa,

valora y confirma su pertinencia, factibilidad y viabilidad.

- 2) La valoración de los resultados de la aplicación de la estrategia de superación, mediante un pre-experimento, en el cual se realiza una comparación del estado de los conocimientos sobre el tema de los maestros, antes y después de la aplicación de la estrategia de superación. Un especial, papel juega la triangulación de la información, a partir de su recopilación mediante las técnicas e instrumentos aplicados, con el fin de verificar en la práctica la eficacia de la estrategia de superación.

Además, también se pudiera establecer otra vía de control y evaluación, que permita medir la funcionalidad de la propuesta. Por ejemplo, se puede establecer un *“Plan de control de la estrategia de superación de los docentes del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos”*.

Los puntos a evaluar pudieran ser: a) opinión general, b) opinión sobre la información recibida, c) consideración del material brindado, d) valoración del rol de los facilitadores, e) criterios sobre la metodología, f) valoración del aula virtual, g) sugerencias sobre las formas de superación, h) recomendaciones de mejora de la estrategia de superación en la que participó.

5. Conclusiones

5.1 Conclusiones

En la presente investigación se logró realizar una caracterización de la evolución de la formación y superación de los maestros universitarios en Colombia en general, así como de los maestros de idioma inglés en particular, mediante lo cual se pudieron determinar una serie de *limitaciones e insuficiencias*, que también han afectado la formación y desarrollo de los maestros de inglés del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos.

Así también, se realizó, mediante el estudio de caso, una rigurosa caracterización de los docentes y estudiantes que asisten al Centro de Idiomas para identificar y analizar críticamente una serie de dificultades en las metodologías de la enseñanza, empleadas por los docentes para el desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma inglés de los estudiantes de la Universidad de los Llanos.

A su vez, se realizó un análisis detallado de las metodologías empleadas por los docentes desde los referentes teóricos asumidos en esta investigación, tales como: 1) el *enfoque comunicativo*, 2) la *concepción del aprendizaje significativo* y 3) el *método de aprender a aprender*, los cuales sirven de base para el perfeccionamiento del desarrollo de las habilidades comunicativas en idioma inglés de los estudiantes.

Todo lo anterior, permitió elaborar una propuesta de estrategia de superación de los maestros del Centro de Idiomas, con el objetivo de elevar su nivel de actualización epistemológica sobre las metodologías de enseñanza, como vía para poder perfeccionar el desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua inglesa de los estudiantes de la Universidad de los Llanos.

5.2 Recomendaciones

Al considerar el valor académico de la propuesta de una estrategia de superación de los maestros del Centro de Idiomas realizada en esta investigación, se sugiere recomendar que la investigadora gestione la implementación de este resultado científico en la Universidad de los Llanos.

Además, se sugiere continuar investigando en el área de las nuevas concepciones psicopedagógicas desde la perspectiva de la educación transdisciplinaria de la complejidad, paradigma que ha estado proporcionando otras fuentes y vías para perfeccionar la enseñanza del idioma inglés.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2013). Pedagogical Factors that Influence EFL Teaching: Some Considerations for Teachers Professional Development. *Profile: Issues In Teachers' Professional Development*, 15(1), 97-108.
- Acuña, C. (2009). *Competencia docente y rendimiento académico del estudiante de la Universidad Privada en el Peru. Tesis doctoral*. Madrid: Facultad de Educación. Universidad Complutense.
- Addine, F., & et. al. (2000). *Diseño curricular*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Aguado, D. y V. Arranz. (2005). Desarrollo de competencias mediante blended learning: un análisis descriptivo. *Revista de Medios y Educación* (26), 79-88.
- Aguilera, A. (2005). *Introducción a las dificultades del Aprendizaje*. Madrid: Interamericana de España, S.A.
- Álvarez, C. (1999). *Didáctica: La Escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, E. (2003). *Implicaciones del método de enseñanza del profesor en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la Licenciatura en Contaduría de la UAEH. Un estudio de caso*. Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado. Maestría en Educación.
- Álvarez, M.; Martínez, F. & Machado, E. (2015). Presupuestos transdisciplinarios para desarrollar la competencia comunicativa oral en idioma inglés en los profesionales de la cultura física. *Revista Cubana de Educación Superior de la Universidad de la Habana. CEPES* (2), 45-53.
- Añorga, J. & et al. (1995). *La Educación Avanzada y el Diseño Curricular*. La Habana: CENESEDA. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Aristóteles. (2005a). *Metafísica*. Ovideo: Proyecto Filosofía de España.
- Arroyave, M.M. & Herrera, J.A. (2011). *La enseñanza del inglés con lengua extranjera de los estudiantes del Instituto Ferrini, sede Calasanz, Grado CLEI4*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1989). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Mexico: Trillas.
- Ávila, R. (2017). *Un problema de idioma. Portafolio. Publicado el 5 de octubre de 2017*. Disponible en: <http://www.portafolio.co/opinion/editorial/ricardo-avila-un-problema-de-idioma-5-de-octubre-de-2016-510336>.
- Bacarat, M.P.; Graziano, N.E. (2002). ¿Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término 'competencia/s'. En G. Bustamante, S. Zubiría, & e. al., *El concepto de competencia II* (págs. 63-89). Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

- Balcázar, P., González, I. & et. al. (2013). *Investigación evaluativa*. Mérida: Universidad Autónoma del Estado.
- Bar, A. (2001). La explicación como producto lógico o como producto de la Praxis. *Revista electrónica Cinta de Moebio*. Septiembre(11).
- Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Bejarano, P.A. (2013). *Propuesta metodológica para la enseñanza del inglés, a través de la pedagogía por proyectos*. *Licenciatura en Lenguas Extranjeras*. Cali: Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.
- Bertalanffy, L.V. (1981). *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid: Alianza Universitaria.
- Berthiaume, D. (2009). Teaching in the discipline. En F. Heather, *A Hand Book for Teaching and Learning in Higher Education* (págs. 215-225). New York: Routledge.
- Betancourt, J. & Martínez-Álvarez, F. (2017). Dimensión educativa de una estrategia de superación transdisciplinaria para la gestión de proyectos de investigación en salud. *Qhalikay. Revista de Ciencias de la Salud*. No. 3, 133-149.
- Biava, M.L. & Segura, A.L. (2010). ¿Por qué es importante saber el idioma inglés? Disponible en: <http://www.cepjuanxxiii.edu.ar/wp-content/uploads/2010/07/>. Consultado el 03 de julio de 2018.
- Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*(3), 123-140.
- Bonilla, I. (2005). *Las estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en alumnos de preuniversitario*. *Tesis de Maestría*. La Habana: Universidad de la Habana. Facultad de Psicología.
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Buzan, T. (1996). *El libro de los Mapas Mentales*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Cabrera, Y.; Martínez-Álvarez, F.F. & Cuenca, M.M. (2016a). La inteligencia humana desde la perspectiva transdisciplinaria (Primera Parte). *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria de la Universidad Regional Autónoma de los Andes*. Disponible en: <http://186.46.158.26/ojs/index.php/mikarimin/issue/view/11>, 2(2).
- Cabrera, Y.; Martínez-Álvarez, F.F. & Cuenca, M.M. (2016b). La inteligencia humana desde la perspectiva transdisciplinaria. Segunda Parte. *Revista Cognosis de la Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo*, 1(3), 29-56.
- Canele, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistic*, 26.
- Canfux, V. (2000). *La formación psico-pedagógica y su influencia en el desarrollo de cualidades del*

- pensamiento del profesor. Tesis doctoral.* La Habana: Centro de Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de la Habana.
- Canfux, V.; González, O. & et. al. (1995). *Los métodos participativos: ¿una nueva concepción de la enseñanza?* La Habana: CEPES de la Universidad de La Habana.
- Cepeda, G. (2006). La calidad en los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de casos. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 29, 57-82.
- Chadwick, C. (1997). *Tecnología educacional para el docente.* Barcelona: Paidós.
- Chapman, A. (2004). Análisis DOFA y análisis PEST. *Gerencia y Negocios en Hispanoamérica.* En: http://www.degerencia.com/articulo/analisis_dofa_y_analisis_pest.
- Chávez, J. (2003). *Filosofía de la Educación. Superación para el docente.* La Habana: ICCP.
- Chomsky, N. (2001). *Reglas y representaciones.* México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: http://guayacan.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/8/articulos/adquisicion_segundas_lenguas_adecastro.pdf.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, No. 41, 131-142.
- Colom, A.J. (1982). *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la Teoría General de Sistemas.* México: Trillas.
- Congreso de la República de Colombia. (1992). *Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Sobre el servicio público de la Educación Superior.* Bogotá: Congreso de la República.
- Contreras, A. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica.* Madrid - España: Ediciones Akal, S.A.
- Cortina, V. (2005). *El Diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas.* Las Tunas: Universidad Pedagógica "Pepito Tey".
- Cortina, V. (2009). *Talleres de opinión crítica y construcción colectiva: un método para corroborar resultados en la investigación pedagógica.* Las Tunas: Universidad Pedagógica "Pepito Tey" de Las Tunas.
- Cuenca, M.M. & Rivero, M. (2006). La modelación espacial: una posibilidad para potenciar el desarrollo metacognitivo en el Preescolar. En MINED, *Selección de lecturas para educadoras.* La Habana: Pueblo y Educación.
- De Armas, N. & et al. (2005). *Los Resultados científicos: Sistema, Modelo y Estrategia.* Santa Clara: Universidad Pedagógica "Félix Varela" de Villa Clara.
- De Bono, E. (1980). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad.* Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar.* Barcelona: Ediciones Granica. En:

- <http://www.capitalemocional.com>.
- Del Cid, K. (2010). *La formación docente y la calidad de la educación en los centros educativos bilingües del municipio El Progreso, Departamento de Yoro. Tesis de Maestría en Gestión de la Educación*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Delgado, V. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011). Tesis de doctorado*. Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos. Recuperado de: <http://dspace.ubu.es:8080/tesis/handle/10259/206>.
- Delors, J.; et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Ediciones UNESCO-Santillana.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Edmundson, W. (2003). *The Future of the English Language*. New York: APPROACH.
- El Tiempo. (2017). *Colombia, rezagada en inglés por falta de profesores capacitados*. Bogotá: El Tiempo. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/nivel-de-conocimiento-de-ingles-en-colombia-y-america-latina-137536>.
- Elkonin, D.B. (1984). *Psicología del juego*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fen-Liang, W. (2000). *El papel del profesor en la enseñanza de lenguas extranjeras, ejemplo de una clase de conversación*. Centro Virtual Cervantes.
- Flavell, J. (1977). Metamemory. En J. Flavell, *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale: LEA.
- Franco, R. & Dieterich, H. (1998). Aportes de las ciencias naturales a la posibilidad de la democracia. En H. Dieterich, & R. & Franco, *Fin del Capitalismo Global. El nuevo Proyecto histórico* (págs. 81-104). México: Nuestro Tiempo.
- Fraser S, Greenhalgh T. (2001). Complexity Science: Coping with complexity: educating for capability. *BMJ*. 323, 799-803.
- Freire, P. (1983a). *La Educación como práctica de la libertad*. Río de Janeiro: Paz y Tierra.
- Fried, D. & Rodriguez-Mena, M. (2011). Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario. En J. García, & J. &.-Á. Betancourt, *Transdisciplina y desarrollo humano* (págs. 256-287). Tabasco: Dirección de Calidad y Enseñanza en Salud de la Secretaría de Salud del Estado.
- Galperin P.Y. (1987). Sobre la formación de conceptos y de las acciones mentales. En MINED, *Selección de lecturas de psicología pedagógica*. (págs. 154-173)). Ciudad de la Habana: ENPES.
- Galperin P.Y.; Zaporozhets, A. & Elkonin, D.B. (1987). Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. En P. Galperin, *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Progreso.

- Galperin, P.Y. (1979). Tipos de orientación y de formación de las acciones y de los conceptos. En MINED, *Temas de Psicología*. La Habana: Orbe.
- García, E.M, González-Galbarte & et. al. (2001). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: una aproximación conceptual*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Gardner, H. (1995a). *Inteligencias múltiples*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Gargallo, B. (1995). Estrategias de aprendizajes. Estado de la cuestión. Propuesta para una intervención educativa. *Teoría de la Educación*. Vol. 7, 53-76.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. México: Javier Vergara Editor.
- Gómez, A.L & Núñez, O.L. (2013). *El estudio de casos: un instrumento de trabajo educativo de los colectivos pedagógicos en los institutos superiores pedagógicos*. Camagüey: Disponible en: <http://www.ilustrados.com>.
- González, A.M. & Reinoso, C. (2002). El diagnóstico pedagógico integral. En A. González, *Nociones de sociología, psicología y pedagogía* (págs. 72-89). La Habana: Pueblo y Educación.
- González, G.; Añorga, J. & Escandel, H. (1994). Experiencia cubana en la concepción y desarrollo de un sistema de superación para los Recursos Humanos Laborales con un enfoque territorial: Un proyecto para nuestra América. En J. & Añorga, *Educación Avanzada: ¿Mito o Realidad?*. Sucrea: UASB.
- González-Bravo, L. (2002). Perspectivas Autorreferenciales en Ciencias Sociales. *Revista electrónica Cinta de Moebio*(33).
- González-Collera, L.A. (1996). *Motivación humana. Una alternativa para su estudio en jóvenes y adolescentes. Tesis de Maestría en Educación*. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- González-Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, XXII (1), 45-53.
- González-Maura, V. Castellanos-Simons, D. & et al. (1995). *Psicología para educadores*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. (1993). *Case Study Methods*. California: Sage Publications.
- Helg, A. (2015). La educación en Colombia. 1946-1957. En *Nueva Historia de Colombia*. Vol. IV.
- Hernández, E. (2014). *El b-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del Departamento Especializado de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato. Tesis doctoral*. Madrid: Universidad Complutense.
- Hernández, M. & et. al. (2011). Estrategopedia en la era de la complejidad. En J. García-Rodríguez, *Enfoque de los sistemas complejos en Salud*. Tabasco: Editorial de la Dirección de Calidad y

Enseñanza en Salud del Estado.

- Hernández, M. (2001). *Estrategias de aprendizaje-enseñanza para perfeccionar la comprensión auditiva en inglés con fines específicos. Tesis para optar por el título de Máster en Ciencias de la Educación*. Camagüey: Universidad de Camagüey.
- Herrera, I. (2008). *Reflexión filosófica en torno a la educación y su mediación cultural: una perspectiva desde el pensamiento complejo. Tesis de Doctorado*. La Habana: Editorial Universitaria.
- Herrera, M.C. (2002). Historia de la formación de profesores en Colombia: Una búsqueda de identidad profesional. *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*(2), 112.
- Herrscher, E., & al., e. (2012a). *Primeras Conversaciones del Extremo Sur*. Ushuaia, Argentina: Universidades Nacionales de Tierra del Fuego y de la Patagonia.
- Huertas, J.A. (1996). *Motivación. Querer aprender*. Aique: Buenos Aires.
- Humphrey, A. (2004). Orígenes del modelo de análisis DOFA. *Gerencia y Negocios en Hispanoamérica*. En: http://www.degerencia.com/articulo/analisis_dofa_y_analisis_pest.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En P. Holmes, *Sociolingüísticos*. Harmondsworth: Penguin.
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75 -86.
- Jiménez, A. & Figueroa, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Largo, M. (1999). *Motivación de los estudiantes para la clase de educación física (cuando esta no es fútbol) Tesis de Maestría en Educación*. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC).
- León, J. (2010). *Inteligencia emocional y motivación en el deporte. Tesis doctoral*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas, Gran Canaria.
- Lerma, H.D. (2016). *Metodología de la investigación*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- Lombana, R. (2005). *La superación profesional con enfoque interdisciplinario en el docente de humanidades de la escuela de instructores de arte. Tesis doctoral*. La Habana: Editorial Universitaria del MES.
- López, S. (2010). *La evaluación del desempeño profesional para profesores de inglés como lengua extranjera. Una propuesta de indicadores para la excelencia. Tesis de doctorado*. Granada: Universidad de Granada.
- Luengo, N.A. (2016). *Sistema de entrenamiento para la dirección del desarrollo de la fuerza especial en corredores con obstáculos. Tesis de doctorado*. La Habana: Universidad de las Ciencias de la

Cultura Física y el Deporte.

- Machado, E. (2010). *Transformación-acción*. Camagüey: Universidad de Camagüey.
- Maldonado, C.E. & et. al. (1999). *Visiones sobre la complejidad*. Santafé de Bogotá: Ediciones El Bosque.
- Marín, R. & De La Torre, S. (1991). *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Editorial Vives.
- Márquez, E. (2009). La perspectiva epistemológica cualitativa en la formación de docentes en investigación educativa. *Revista de Investigación de la Universidad Simón Rodríguez de Venezuela*(66), 23.
- Martínez, A.; Noguera, C.E. & Castro, J.O. (1989). *Crónica del desarraigo: Historia del Maestro en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez-Álvarez, F. & Proenza, R. (2010). La Teoría de la Red de Actores desde una perspectiva latinoamericana. *Revista Cubana de Ciencias Sociales. Instituto de Filosofía de Cuba. No. 42*, 61-80.
- Martínez-Álvarez, F. (2011). La Educación desde la perspectiva transdisciplinaria de la complejidad. En J. García, & J. &.-Á. Betancourt, *Transdisciplina y desarrollo humano* (págs. 152-175). Tabasco: Editorial Dirección de Calidad y Enseñanza en Salud de la Secretaría de Salud del Estado.
- Martínez-Álvarez, F.; Ortiz, E., González-Mora,, A. (2009). Algunos antecedentes, iniciadores y fundamentos de los Estudios de la Complejidad. *Revista Quórum Académico. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Zulia*, 6(1), 79-120.
- Martínez-Álvarez, F.F. & Cuenca, M.M. (2017). La perspectiva transdisciplinaria y la metodología de la investigación social. En N. Quevedo, *La lógica del proceso de investigación*. (págs. 37-51). Quito: Editorial Jurídica del Ecuador. Universidad Regional Autónoma de los Andes.
- Martínez-Álvarez, F.F. (2011). *Fundamentos epistemológicos para la construcción de una Educación transdisciplinaria en Cuba. Tesis de Doctorado*. La Habana: Centro de Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. En: <http://revistas.mes.edu.cu/greenstone/collect/repo/index/assoc/D9789591/618771.dir/9789591618771.pdf>.
- Martínez-Miguélez, M. (1996). *Comportamiento Humano: Nuevos métodos de investigación*. México: Editorial Trillas.
- Matos, E., Fuentes, H. & Montoya, J. (2007). *Lógica de investigación y construcción de texto científico*. Bogotá: Universitaria.
- Mayor, J.; Suengas, A. & González M.J. (1993). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. Madrid: Síntesis y Psicología.
- Méndez, C.E. (2013). *Metodología*. México: Mc Graw Hill.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Decreto 3870 de noviembre 2*. Bogotá:

- Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educacion Nacional de Colombia. (2015). *CEPAL. Departamento Nacional de Planeacion: Participantes en el proyecto Vision Colombia II Centenario*. Obtenido de http://www.archivo.cepal.org/pdfs/GuiaProspectiva/visionColombiaIIcentenario_2019comple.pdf
- Minujin, A. & Sorín, M. (1990). *Introducción al psicodrama*. Habana: Imprenta Universitaria.
- Montes de Oca, N. (1998). *La habilidad de expresión oral en el lenguaje matemático en la asignatura Geometría I. Tesis de Maestría en Investigación Educativa*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Moreira, M.A. (1994). *La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel. Apuntes para Curso Internacional de Postgrado La enseñanza de la Matemática y de las Ciencias - Algunos Temas de Reflexión*. Santiago de Chile.
- Moreno, J.C. (2002a). Tres teorías que dieron origen al pensamiento complejo: sistémica, cibernética e información. En M. Velilla, *Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo* (págs. 24-.35). Bogotá: ICFES-UNESCO.
- Naiman, N. & et. al. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Insitute for studies in Education (OISE).
- Navarrete, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Revista Innovación y experiencias pedagógicas*. Granada(15).
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Novak, J.D. (1988). *Teoría y Práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Novak, J.D. (1998). *Conocimiento y Aprendizaje: los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza Editorial.
- O'Malley, J.; Chamot, A. & Stewner, G. (1985). Learning strategies used by beginning and Intermediate ESL students. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/>. *Language Learning*, 35.
- Orta, A. (2012). *Efectos de la formación inicial en el desarrollo de las competencias docentes clave: usos y aplicaciones de la European Profiling Grid (EPG) / Perfil Europeo del Profesor de Lenguas*. Sevilla: Departamento de Filología y Traducción. Universidad Pablo de Olavide.
- Patarroyo, L. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en algunas instituciones públicas: Factores lingüísticos y pedagógicos. (Spanish). *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13 (2), 74.
- PEI. (2015). *Centro de Idiomas de Unillanos*. Villavicencio: Universidad de los Llanos.
- Piaget, J. (1978). *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Pichón, E. (1985a). *Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Pichón, E. (1985b). *El proceso grupal*,. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pinto, E.C. (2015). *Percepciones sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje del inglés, de los estudiantes y docentes de la Universidad Piloto de Colombia, seccional del Alto Magdalena. Tesis de Maestría*. Ibagué: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad del Tolima.
- Pinto, E.C. (2015). *Percepciones sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje del inglés, de los estudiantes y docentes de la Universidad Piloto de Colombia, seccional del Alto Magdalena. Tesis de Maestría*. Ibagué: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad del Tolima.
- Portilla, A.D. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación. Tesis doctoral del Departamento de Pedagogía Aplicada*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Editorial Morata.
- Pozo, J.I. & Gómez, M.A. (2002). *Más allá del "equipamiento cognitivo de serie": la comprensión de la naturaleza de la materia*. Barcelona: Paidós.
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Revista Nómadas*(18), 195-202.
- Richards, J. & Lockhart, Ch. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rico, P. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rioseco, M. & Romero, R. (1996). *La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo*. Santiago de Chile: Universidad de Concepción.
- Rizo, C. (1983). Formación de capacidades y habilidades en la enseñanza de la matemática. *Revista Educación. No. 48. La Habana*.
- Robles, A. (2002). *Aprender a aprender*. Lugo: Universidad de Lugo.
- Rodgers T. (2000). Methodology in the New Millenium. *ETF. 18* (2), 8-9.
- Rodríguez, M.; Bermúdez, R. (1996). *La personalidad del adolescente. Teoría y metodología para su estudio*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez-Gómez, G. & et. al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez-Mena, M. (2011). Aprender a manejar conflictos. Programa de Formación. En M. Rodríguez-Mena, *CD Caudales 2011*. La Habana: Editorial Acuario, CIPS.
- Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 117-131.
- Salazar, A. (2017). Colombia mejoró su nivel de inglés, pero sigue rezagado. *Portafolio. 5 de octubre. Editorial El Tiempo*.
- Saldarriaga, O.; Saénz, J. & Ospina, A. (1997). *Mirar la Infancia: Pedagogía, moral y modernidad en*

- Colombia, 1903-1946. Vol. 2. Medellín: Universidad de Antioquia.*
- Santos, L.M. (1997). *Principios y métodos de la resolución de problemas en el aprendizaje de las matemáticas*. México: Grupo de Editores Iberoamericanos.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Artículo de conocimiento*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- Sikora, J. (1979). *Manual de métodos creativos*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Silvestre M. & Zilberstein, J. (1999). ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?
- Solís, Y. (2004). *Propuesta Didáctica para el desarrollo de estrategias de aprendizaje con el apoyo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Tesis doctoral*. La Habana: CUJAE.
- Suárez-Agudelo, J. (2013). *Construcción de una propuesta de enseñanza de las ciencias naturales en segunda lengua. Tesis de Maestría en Docencia*. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Tobón, S. (2004). *Las competencias en el sistema educativo: de la simplicidad a la complejidad*. Medellín: Portafolio Consultores.
- Tobón, S.; Pimienta, J. & García, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- UNESCO. (1998). *Declaración de París. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, efectuado el 9 de octubre*. París: UNESCO.
- Universidad "Arturo Prat". (2017). *La Investigación-acción. Documento del Magister en Educación*. Santiago de Chile: Vicerectoría de Investigación, Innovación y Postgrado.
- Universidad de los Llanos. (2005). *Resolución Rectoral 018 de 2005 del Consejo Académico de Universidad de los Llanos*. Villavicencio: Unillanos.
- Valcárcel, N. (1998). *Estrategia interdisciplinaria de superación de los profesores de ciencias de la enseñanza media*. Ciudad de la Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Valdés-Pérez, M. (2007). Publicaciones académicas y cultura científica: lados complementarios de la estructura universitaria. *Universidad de La Habana*(265-266), 173-185.
- Valle, A. (2007). *Metamodelos de investigación pedagógica*. La Habana: ICCP.
- Varas, C. (2004). Comentarios al artículo de Alan Chapman: "Análisis DOFA y análisis PEST". *Gerencia y Negocios en Hispanoamérica*. En: http://www.degerencia.com/articulo/analisis_dofa_y_analisis_pest.
- Vargas, L.G.; et al. (1992). *Técnicas participativas para la educación popular*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Veciana, S. (2013). *Diálogo de Saberes y Conocimientos para el Vivir Bien*. La Paz: Universidad

- Indígena Intercultural de Bolivia.
- Velázquez, E. (2006). *Estrategia didáctica para estimular el aprendizaje reflexivo en los estudiantes de las carreras de ciencias naturales de los institutos superiores pedagógicos. Tesis de doctorado*. Camagüey: Instituto Superior Pedagógico “José Martí”.
- Velilla, M.A. (2002). *Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo*. Bogotá: ICFES-UNESCO.
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Revista Universidades*. No. ,26. UDUAL. México.
- Vigotski, L.S. (1972). *Psicología del Arte. Tomo I*. Barcelona: Barral Editores.
- Vigotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vigotski, L.S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vigotski, L.S. (1987). *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotski, L.S. (2000a). *Historia de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas. Tomo. III*. Madrid: Visor.
- Vigotski, L.S. (2000b). *Psicología Pedagógica. Un curso breve*. Buenos Aires: AIQUE.
- Vigotski, L.S. (2004). *Teoría de las Emociones*. Madrid: AKAL.
- Vila, D. (2016). *La actualización epistemológica de los programas doctorales en Ciencias Médicas. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias de la Educación*. La Habana: Centro de Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de la Habana.
- Vila, D.; Hernández, H.; Martínez-Álvarez, F. (2016). El diseño curricular doctoral desde la perspectiva transdisciplinaria. *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. 33, No. 1. Universidad de la Habana. CEPES.
- Villarreal, O. & Landeta, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(3), 31-53.
- Wen-Fen, L. (2000). El papel del profesor en la enseñanza de lenguas extranjeras ejemplo de una clase de conversación. *ASELE. Actas XI*, 471-479.
- Xique, M.A. (2010). *Estrategia didáctica con enfoque metacognitivo para la formación y desarrollo de competencias de expresión oral en la carrera de Licenciatura en Enseñanza del Inglés. Tesis de Doctorado*. Camagüey: Universidad de Camagüey.
- Zabalza, M. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universidad*, 9(3), 75-98.

Anexos

Anexo 1. Formato de Entrevista a los maestros del Centro de Idiomas

(Pilotaje de estudio de opinión)

Universidad Santo Tomás
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Educación.
Bogotá, D. C., 2017

Cantidad de entrevistados: 20 docentes del Centro de Idiomas de la Universidad de los Llanos.

Objetivo: conocer, mediante la opinión de los docentes, los *aciertos e insuficiencias* de la metodología psico-pedagógica de enseñanza, utilizada por los docentes, para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en idioma inglés.

Años de experiencia laboral en el Centro de Idiomas: _____.

Preguntas:

1. ¿Todos los maestros tienen un adecuado dominio del idioma inglés? Observaciones.
2. ¿Los maestros realizan el diagnóstico de cada estudiante sobre el tema del nivel de dominio del idioma inglés? Observaciones.
3. ¿Los docentes utilizan metodologías de enseñanza eficaces para desarrollar las habilidades comunicativas en idioma inglés de sus estudiantes? Observaciones.
4. ¿Se puede afirmar que existen dificultades en las estrategias de aprendizaje del idioma inglés de la mayoría de los estudiantes? Observaciones.
5. ¿Se dispone de una metodología específica para evaluar el desempeño del maestro en la enseñanza del idioma inglés, así como para evaluar el uso de ese idioma por los estudiantes? Observaciones.
6. ¿Qué dificultades tienen los docentes no licenciados para desarrollar la enseñanza del idioma inglés? Observaciones.
7. ¿En qué sentido la diversidad de perfiles profesional de algunos maestros limita la enseñanza del idioma inglés? Observaciones.

Anexo 2. Tabla 1. Caracterización de los docentes objeto de investigación.

No.	Número de docentes	Disciplina de formación básica	Año de graduación	Años de experiencia universitaria	Nivel de inglés certificado
1	1	Lic. Matemáticas – física	2011	4	B2
2	1	Lic. En preescolar	2006	10	B1 OXFORD
3	1	Lic. En idiomas extranjero inglés	2012		C1 OXFORD
4	1	Lic. En idiomas extranjeros francés e inglés	2000	17	NO TIENE
5	1	Lic. en lenguas modernas.	2003	14	C1 OXFORD
6	1	Lic. Básica primaria	2002	13	C1 OXFORD
7	1	Lic. humanidades lengua castellana e idioma extranjero	1993	22	B2 TOFEL
8	1	Lic. en humanidades y lenguas extranjeras – inglés	2005	11	C1 OXFORD
9	1	Lic. en educación básica con énfasis en educación física.	1999	16	B2 OXFORD
10	1	Médico veterinario. Especialista en lingüística aplicada	1992	25	C1 OXFORD
11	1	Lic. en inglés	2013	4	NO TIENE
12	1	Lic. en español e inglés	2000	15	B1 APTIS
13	1	Lic. Ciencias de la educación español inglés	2006	10	B2 APTIS CAMBRIDGE
14	1	Lic. en idiomas español, inglés	1998	19	B2 APTIS CAMBRIDGE
15	1	Lic. en lingüística y literatura, Esp. en computación, Esp. enseñanza del inglés como 2da lengua	1987	28	B1 OXFORD
16	1	9 sem. de Lic. en inglés.	2015	2	NO TIENE
17	1	Lic. en educación física	2000	16	B2 OXFORD
18	1	Lic. En lenguas modernas	2002	15	B2 OXFORD
19	1	Lic. en idiomas inglés - español, esp. Lingüística aplicada en la enseñanza del inglés	1985	30	B2 OXFORD
20	1	Ing. Electrónico. Esp. Admón. informática educativa	2008	9	C1 ITEP
21	1	Lic. en humanidades con énfasis español e inglés	2007	9	C1 TOEFL
22	1	Administradora de empresas. 3er sem. maestría educación	2012	4	NO TIENE
23	1	Lic. En pedagogía infantil, Magister en Educación con énfasis en didáctica de las ciencias	2011	6	B2 OXFORD
24	1	Lic. español e inglés. Esp. Admón. de la informática educativa.	1989	25	C1 APTIS CAMBRIDGE
25	1	Lic. En lengua castellana inglés y francés. Esp. Admón. de la informática educativa.	2001	16	B2 APTIS CAMBRIDGE
26	1	Lic. Español inglés. Esp. Admon de la informática educativa. Esp.	1991	21	B2 EV MINISTERIO

No.	Número de docentes	Disciplina de formación básica	Año de graduación	Años de experiencia universitaria	Nivel de inglés certificado
		informática y multimedia			
27	1	Tec. Profesional en docencia de idiomas	2001	16	B2 EGNLISH AND FRENCH
28	1	Lic. Educación básica con énfasis en idiomas extranjeros.	2010	7	NO TIENE
29	1	Lic. filología e idiomas.	2000	17	B2 APTIS CAMBRIDGE
30	1	Tec. Lic. en inglés	2013	4	C1 CAMBRIDGE
31	1	Administradora de empresas. Especialidad de gerencia de proyectos	1998	19	NO TIENE
32	1	Lic. En lengua castellana, inglés y francés. Esp. Admón. informática educativa.	2008	9	B2 CAMBRIDGE
33	1	Lic. español e inglés. Esp. Desarrollo humano. Esp. recreación lúdica.	1990	22	B1 APTIS CAMBRIDGE
34	1	Lic. En educación básica con énfasis en idiomas extranjero	2010	7	C1 APTIS CAMBRIDGE
35	1	Lic. en música Esp. ingeniería sonido (matemática y física)	1988	28	C1 AISLE B7
36	1	Ingeniero civil	2013	3	C1 OXFORD
37	1	Lic. En lengua extranjera e inglés. Maestría en didáctica del inglés para el aprendiz dirigido	2009	8	B1 ITEP
38	1	Administrador de empresas.	2014	3	C1 CENTRO IDIOMAS
39	1	Lic. lengua extranjera. Esp. Admón. de la informática educativa	2006	10	B2 APTIS CAMBRIDGE
40	1	Lic. Lenguas modernas.			B2 CAMBRIDGE
41	1	Lic. Educación básica con énfasis en idiomas extranjeros.	2010	6	B2 OXFORD
42	1	Lic. en español y literatura.	2007	10	B2 OXFORD
43	1	Lic. En lengua castellana inglés y francés. Esp. Admon de la informática educativa	2006	9	B2 AISLE, CAMBRIDGE
44	1	Lic. lenguas modernas.	20012	4	NO TIENE
45	1	Lic. En lengua castellana, inglés y francés.	2009	8	B1 OXFORD
46	1	Lic. En lengua castellana, inglés y francés.	2007	8	B2 OXFORD
47	1	Lic. Biología y química.	1990	22	C1 CAMBRIDGE
48	1	Lic. en filología e idiomas, español e inglés	1992	22	NO TIENE
49	1	Lic. Español e inglés. Esp. admón. de la Técnica educativa	2004	13	B2 OXFORD
50	1	Lic. idiomas esp. francés e inglés Unal. Esp. Educación sexual	1990	27	NO TIENE PENSIONADA

No.	Número de docentes	Disciplina de formación básica	Año de graduación	Años de experiencia universitaria	Nivel de inglés certificado
		Antonio Nariño. Diplomado de Desarrollo humano e internacional humanitario			
51	1	Lic. Educación básica. Esp. Recreación ecológica	1989	28	B2 OXFORD
52	1	Lic. en humanidades con énfasis en español e inglés.	2010	7	B2 ISPEAK
53	1	Bióloga. Maestría en ciencias naturales. Conocimiento en Ruso	2011	11	B1 SPEAK
54	1		2002	14	C1 OXFORD
55	1	8vo sem. ingeniería industrial	2011	6	C1 SOUTH WASHINGTON COUNCIL
56	1	Lic. en lenguas modernas. Esp. Pedagogía	1999	18	C1 OXFORD
57	1	Lic. en lengua castellana y literatura.	2001	16	NO TIENE
58	1	Lic en informática, normalista (licenciaturas), esp. Gerencia de proyectos.	1998	19	B2 TRINITY COLLEGE
59	1	Lic en Educación básica con énfasis español humanidades y matemáticas	2001	15	ESPAÑOL
60	1	Lic en lenguas modernas, español e inglés. Maestría en educación.	2002	15	B1 ITEP
61	1	Maestro en artes visuales con opción en filosofía	2005	12	C1 DYNED

Fuente: Documentos administrativos oficiales de la Universidad de los Llanos y entrevista a los maestros. 2017.

Anexo 3. Formato del Cuestionario a los docentes

Universidad Santo Tomás
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Educación.
Bogotá, D. C., 2017

Cantidad de encuestados: 61 maestros de los diferentes pregrados de la Universidad de los Llanos.

Objetivo: conocer, mediante la recopilación de la información necesaria, cuál es la metodología psico-pedagógica de enseñanza, utilizada por el docente, para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en idioma inglés.

Indicaciones: califique de 1 a 5 siendo (1 la menor calificación y 5 la mayor). Señalando acorde con su formación, su nivel de necesidad, conocimiento, habilidad y actitud para desempeñar una práctica docente que favorezca en los estudiantes el proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés.

1. Metodología de enseñanza del docente en idioma inglés.	1	2	3	4	5
a) Utilizar estrategias cognitivas.					
b) Genera estrategias que promueven en los estudiantes aprender a instruirse en idioma inglés.					
c) Domina las ayudas didácticas en la enseñanza del idioma inglés.					
d) Promueve la relación socio-afectivas.					
e) Realiza análisis de las herramientas didácticas empleadas.					
f) Reconoce sus debilidades, insuficiencias y destrezas en el idioma inglés.					
g) Considera funcional los cambios en la nueva metodología de la enseñanza del idioma inglés.					
h) Identifica el estilo de aprendizaje del estudiante.					
2. Planificación de la clase según la estructura: diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar	1	2	3	4	5
a) Aplica pruebas de diagnóstico inicial.					
b) Elabora actividades que tienen en cuenta las nuevas metodologías de la enseñanza del idioma inglés.					
c) Utiliza medios, recursos y materiales didácticos en la planificación y ejecución de la clase.					
d) Organiza procesos didácticos para desarrollar ambientes de aprendizaje significativo.					
e) Utiliza el contexto como fuente de enseñanza- aprendizaje.					
f) Diseña instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.					
3. Habilidades para planificar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza.					
a) Utiliza las relaciones interdisciplinarias.					
b) Fomenta el trabajo en equipo.					
c) Identifica en el estudiante evidencias del aprendizaje significativo.					
d) Promueve en los estudiantes el método de aprender a aprender.					

e) Motiva a los estudiantes con las herramientas didácticas establecidas.

f) Utiliza una comunicación efectiva y precisa en el desarrollo de las clases.

4. Actitudes para desarrollar una práctica docente basada en el aprendizaje

Se supera y se capacita permanentemente en el área del aprendizaje.

Realiza actividades innovadoras para mejorar el aprendizaje en el aula.

Promueve la creatividad en el aprendizaje de sus estudiantes.

Fomenta el respeto en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Promueve la colaboración en las actividades de aprendizaje de los estudiantes.

Fomenta la proactividad.

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Anexo 4. Tabla 2. Caracterización de los estudiantes

Carrera pregrado	T. Est.	No. Est.	Femenino	Masculino	Porcentaje (%)
Contaduría Pública	14	10	2	8	21%
Ciencias Económicas	10	8	2	6	17%
Ingeniería Industrial	6	4	1	3	8%
Ciencias Humanas	6	4	2	2	8%
Ciencia y Tecnología	6	4	2	2	8%
Ciencias Agropecuarias	10	8	2	6	17%
Educación	6	4	3	1	8%
Sistemas	4	2	1	1	5%
Ciencias	6	4	1	3	8%
Total	68	48	16	32	100 % Total

Fuente: Elaboración propia. 2017.

Anexo 3. Formato de la Entrevista semi-estructurada a los estudiantes

Universidad Santo Tomás
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Educación.
Bogotá, D. C., 2017

Cantidad de entrevistados: 48 estudiantes de los diferentes pregrados de la Universidad de los Llanos.

Objetivo: constatar, mediante la recopilación de la información necesaria, los *aciertos e insuficiencias* de la metodología, utilizada por el docente, para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en idioma inglés.

Edad: _____ Sexo: F _____ M _____ Programa _____

1. ¿Considera que las metodologías de enseñanza, utilizadas por el docente, motivan y facilitan el aprendizaje del idioma inglés?

a) Motivan:

Observaciones: _____

b) Facilitan:

Observaciones: _____

2. ¿El método de enseñanza que emplean los docentes permite una mejor comprensión de los temas?

3. ¿Qué tipo de actividades desarrolla el docente en su práctica de aula? Descríbalas

4. ¿Qué clase de material de apoyo emplea el docente para el desarrollo de las actividades?

5. ¿Cuáles habilidades comunicativas (Reading, speaking, listening, writing) procura desarrollar con más frecuencia el docente en clase?

6. Por favor, haga alguna otra observación sobre la labor pedagógica del maestro.

¡Gracias por su colaboración!

Anexo 4. Formato guía de Observación a las actividades docentes.

Universidad Santo Tomás
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Educación.
Bogotá, D. C., 2017

Cantidad de actividades docentes observadas: 15 clases.

Objetivo: constatar, mediante la recopilación de la información necesaria, los aciertos y dificultades de la metodología de enseñanza, aplicada por el docente, para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes en idioma inglés.

1. Verificar si las metodologías de enseñanza, utilizadas por el docente, motivan y facilitan el aprendizaje del idioma inglés:

a) Motivan:

Observaciones: _____

b) Facilitan:

Observaciones: _____

2. Constatar si el método de enseñanza que emplean los docentes permite una mejor comprensión de los temas.

3. Describir qué tipo de actividades desarrolla el docente en su práctica de aula.

4. Describir qué clase de material de apoyo emplea el docente para el desarrollo de las actividades.

5. Constatar cuáles habilidades comunicativas (Reading, speaking, listening, writing) procura desarrollar con más frecuencia el docente en clase.

6. Realizar otras observaciones sobre la labor pedagógica del maestro.

Anexo 5. Un problema de idioma

Autor: R. Ávila Pinto.

Una queja recurrente que se escucha entre el creciente número de extranjeros que no son hispanohablantes y visitan el país, es la incapacidad de comunicarse con el colombiano promedio. Acciones como darle una dirección a un taxista, ordenar de comer o pedir indicaciones en la calle se tornan complicadas ante la falta de conocimiento del idioma inglés entre la población.

Las complicaciones no se detienen ahí. Empresas de tecnología interesadas en expandir sus operaciones en el territorio nacional con el fin de ofrecer servicios afuera han debido cancelar sus planes de expansión, al constatar que conseguir profesionales bilingües es un verdadero cuello de botella. Puesto de otra manera, puede ser que hablemos el mejor español de todos, pero quedarnos en el castellano únicamente resulta costoso y más en un mundo cada vez más globalizado.

Las estadísticas disponibles confirman que estamos muy atrás, tanto en el ámbito regional como en el internacional. Los datos del censo del 2005 mostraron que apenas 4 por ciento de los mayores de diez años dominaban un idioma foráneo, una proporción muy inferior a la de México o España. Para el 2016, una clasificación elaborada por Education First nos ubicó por debajo de todos los países grandes de América Latina, apenas por encima de Guatemala o Venezuela.

Debido a esa circunstancia, el tema ha estado en la agenda de sucesivos gobiernos. Al menos desde 1999 se adoptaron lineamientos para incluir en el currículo de enseñanza la presencia de idiomas extranjeros, mientras que en el 2005 comenzó la implementación de un programa concentrado en la lengua de Shakespeare. Pero más recientemente, en el año 2014 se lanzó la estrategia Colombia bilingüe que comprende, entre otros, currículos sugeridos desde transición hasta secundaria.

Los avances son alentadores, así todavía falte un gran camino por recorrer. De acuerdo con las pruebas Saber, aplicadas a alumnos del grado 11 en los colegios oficiales, la proporción de adolescentes con un conocimiento intermedio de inglés (conocido como B1 por los especialistas en el tema), ascendió al 5,6 por ciento en el 2016 (Ávila, 2016).

Dicho guarismo puede parecer muy bajo, pero supera con creces el 3,2 % del 2015 y el 1,3% del 2008. De mantenerse la tendencia observada, es muy probable que se llegue a la meta establecida del 8% en el 2018.

Seguir progresando es algo que requiere continuidad. El plan en marcha comprende programas de formación para 8.000 docentes, distribución de un millón de libros y la presencia de formadores nativos extranjeros, que no son otra cosa que voluntarios que acompañan a los maestros en 370 instituciones y que suman 1.470 individuos en tres años.

Sin embargo, hay obstáculos considerables. Así lo muestra un reporte reciente del Diálogo Interamericano, un tanque de pensamiento con sede en Washington, cuyas conclusiones se presentaron ayer en Bogotá.

De acuerdo con el estudio, el obstáculo más complejo es de contar con el número de maestros suficientes, debidamente capacitados. Ello exige sistemas de evaluación para identificar los vacíos, al igual que un esfuerzo para que el inglés de los maestros sea mucho mejor. El uso de academias privadas o de la tecnología puede servir para cerrar las brechas con mayor rapidez, algo que también se le puede extender a los estudiantes.

No menos complejo es concentrarse en las edades tempranas. La evidencia muestra que el

aprendizaje de una lengua es más sencillo para un niño que para una persona que comienza su inmersión después de los 12 años. Por lo tanto, la política debería concentrarse en todos los eslabones de la cadena, pues las falencias se notan incluso entre los universitarios, miles de los cuales, hoy en día, se ven en la necesidad de aplazar su grado, ya que no cumplen con los requisitos exigidos en esta materia.

Debido a ello, no queda más que seguir insistiendo. Construir sobre lo ya edificado es fundamental para que el bilingüismo deje de ser el privilegio de unos pocos para convertirse en la habilidad de muchos (Ávila, R., 2017)

Anexo 6. Colombia mejoró su nivel de inglés, pero sigue rezagado

Autor: A. Salazar Cubides.

El país obtuvo un puntaje bajo en el dominio de este idioma de acuerdo con el reporte sobre aprendizaje que fue realizado en América Latina por Pearson y The Dialogue.

En el informe sobre el dominio del idioma, Argentina ocupó la primera posición en la región, mientras que Colombia fue décimo con un nivel bajo según las categorías establecidas.

El estudio se realizó en varios países de América Latina, en donde se evaluaron aspectos como el dominio de este idioma, el desempeño en el Test Of English as a Foreign Language (TO- ELF), el marco de las políticas para el aprendizaje, las metas de dominio para estudiantes, entre otros.

Con respecto a este tema, Rosa María Cely, gerente del programa Colombia Bilingüe, explicó que “en el país todavía se tiene que trabajar muy fuerte en aspectos como las pruebas que se les realizan a los docentes, porque en muchas ocasiones ellos presentan los exámenes de inglés y no logran superar el nivel A2”.

Cely también enfatizó en que a través de Colombia Bilingüe se han traído cerca de 1.700 maestros foráneos, de los cuales el 70% tenían una formación pedagógica, y por eso no se enfocaron exclusivamente en enseñar inglés, sino que también tenían conocimientos en artes, música y otras materias (Salazar, 2017).

Ariel Fiszbein, director del programa de Educación en el Diálogo Interamericano, recalcó que, pese a que existe un esfuerzo por parte de los gobiernos en América Latina, todavía hace falta un poco más, porque los resultados demuestran que aún se tienen falencias en esta lengua extranjera. “No hay un problema con la demanda sino con la oferta, y el desafío es cómo expandir la oferta pública y privada al ritmo que se necesita sin sacrificar la calidad”, destacó el directivo.

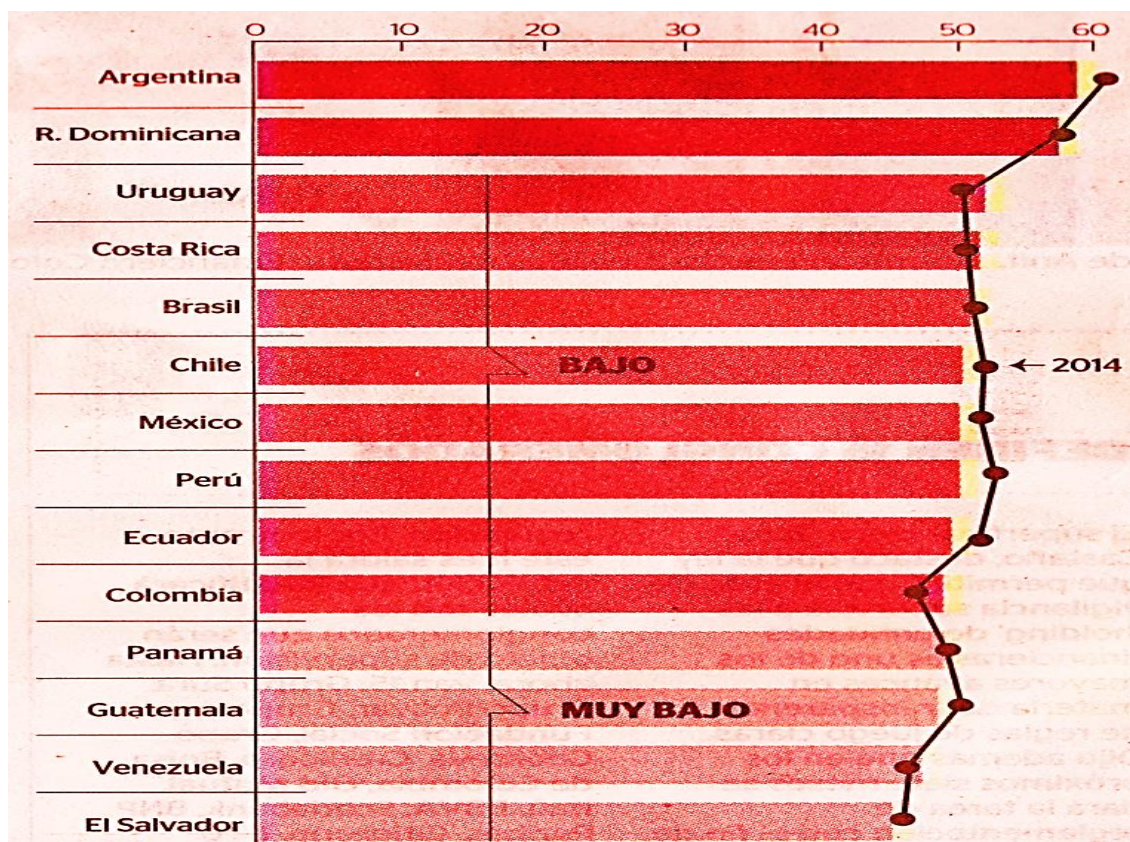
Virtualidad: Otro de los temas discutidos fue cómo el Ministerio de las Tecnologías de la Información y Comunicación (MinTic) ha ido impulsando programas que les permiten a los jóvenes de escasos recursos acceder a dispositivos informáticos que facilitan el aprendizaje de este idioma. Sin embargo, Cely subrayó que el Ministerio de Educación, luego de algunos estudios realizados, entendió que los estudiantes preferían la interacción con el docente para fortalecer su dominio del inglés.

Por ese motivo, Celina Gismondi, directora de Pearson para Colombia, Centroamérica y el Caribe, agregó que “lo más importante es ofrecer garantías para que las personas puedan tener acceso a contenidos que realmente aporten en esta materia, porque esta lengua hoy es un requisito importante para cualquier empresa”.

De igual forma, Jerónimo Castro, director ejecutivo de Colfuturo, destacó que cuando una persona tiene la disposición para aprender el idioma, el maestro debe brindarle el apoyo necesario para lograrlo. Asimismo, se les debe garantizar a los estudiantes que los maestros que estén capacitados con los más altos estándares en el idioma.

En líneas generales, Colombia y los países de la región todavía están muy lejos en materia de aprendizaje de esta lengua. Por ese motivo, los panelistas que estuvieron presentes durante la entrega de este estudio indicaron que los gobiernos y las instituciones educativas necesitan ponerse de acuerdo para que el inglés no solamente sea visto como un requisito para graduarse, sino que los jóvenes entiendan que abre las puertas del mercado (Salazar, A., 2017)

Figura 1. Dominio del inglés en América Latina.



Anexo 7. Colombia, rezagada en inglés por falta de profesores capacitados

Artículo publicado por: El Tiempo.

Dominar el inglés pasó de ser un punto adicional en la hoja de vida a uno exigido y necesario. De acuerdo con los expertos en el tema, como mínimo, los profesionales deben poder sostener una comunicación continua en inglés.

Dominar el inglés como segunda lengua dejó de ser un punto adicional en la hoja de vida y pasó a ser uno exigido y necesario. Sin embargo, Colombia aún no lo cumple, según revela el reciente informe ‘El aprendizaje del inglés en América Latina’.

Según este documento, elaborado por el Programa de Educación del Diálogo Interamericano junto con Pearson, son varias las causas que impiden que aún no se evidencie un avance significativo en la región; sin embargo, la principal consiste en el déficit de profesores de inglés. Por ejemplo, Colombia reporta una carencia de 3.200 docentes y no logra cubrir toda la población estudiantil.

Para este informe se revisaron estadísticas, marcos normativos y administrativos, información publicada oficial y no oficial y se entrevistaron a expertos de los 10 países evaluados de América Latina, que en conjunto representan el 85 por ciento de la población de la región.

Ariel Fiszbein, director del programa, asegura: *“La buena noticia es que evidenciamos un fuerte interés y demanda por parte de los países para mejorar la enseñanza del inglés. La mala noticia es que los resultados todavía no son los deseados”* (El Tiempo, 2017)

Una de las fuentes que utilizaron para este informe es el Reporte EF EPI de Education First, según el cual, el promedio de América Latina en dominio del inglés es bajo; el único país que destaca con nivel alto es Argentina. Y, según ese mismo documento, Colombia está en el último lugar de todos los países que tienen nivel bajo.

El informe asegura que estos resultados sugieren que la capacidad para utilizar el inglés de manera eficaz en el lugar de trabajo es limitada. Además, destaca las puntuaciones en descenso del 2014 al 2015.

De hecho, las puntuaciones más recientes indican un descenso en 9 de los 14 países latinoamericanos incluidos en el estudio; tres países (Ecuador, Guatemala y Perú) muestran una disminución de más de dos puntos. Por el lado positivo, Colombia y Uruguay mostraron mejoras de 1,87 y 1,38 puntos, respectivamente.

La gravedad de esta problemática es que hoy en día esta competencia está ligada a la perspectiva de competitividad y crecimiento económico. De acuerdo con el 87 por ciento de los gerentes de recursos humanos de las compañías multinacionales de 13 países –incluyendo Brasil, Chile y México– el dominio del inglés se considera una de las habilidades claves a la hora de seleccionar nuevos empleados.

Fiszbein destaca que, aunque los resultados aún no son del todo positivos, se evidencia que Colombia tiene cierto avance en políticas públicas. *“No es el país que más lo ha hecho, pero sí ha tenido avances importantes”*. Según el experto, en la región, solo Chile tiene un marco avanzado de política pública para promover adecuadamente el aprendizaje del idioma.

En general, la región carece de políticas nacionales bien desarrolladas. Esto, combinado con el bajo nivel de los docentes, que no ayuda a mejorar los niveles de bilingüismo, a pesar de los esfuerzos que se vienen haciendo en la América Latina desde hace varios años (El Tiempo, 2017)

Tareas pendientes: Rosa María Cely, gerente de Colombia Bilingüe del Ministerio de Educación, asegura que una de las prioridades del actual Gobierno es lograr que los estudiantes de los colegios oficiales cuenten con la oportunidad de aprender inglés desde pequeños. El porcentaje de estudiantes de colegios oficiales que se graduaron en nivel Pre Intermedio B1 en 2014 fue del 1 por ciento.

“En el 2016 llegamos al 5,6 por ciento y para el año 2018 la meta del programa Colombia Bilingüe es subir este porcentaje al 8 por ciento”, dice la funcionaria (El Tiempo, 2017)

En específico, en el caso colombiano hay dos puntos por trabajar, según el informe. Por un lado, la formación de docentes y, por otro, la medición del aprendizaje tanto en el estudiante como en el maestro a cargo.

El documento expone que por medio de un examen diagnóstico se determinó que, del 50 por ciento de 15.300 profesores de inglés, menos de la mitad (el 43 por ciento) de los examinados alcanzaron el nivel B2 (el que deberían tener los profesores de primaria y secundaria en servicio) y un nivel B2+, la meta de los graduados de programas de capacitación de profesores.

Pero Colombia no es el único, el déficit de profesores y la poca capacitación es un problema en toda la región. Según el documento, existe una elevada demanda de profesores de inglés en América Latina. Mientras que las oportunidades de capacitación para los profesores abundan en la región, la calidad de la capacitación es variada y, en general, deficiente.

“Si bien existen sistemas de acreditación para asegurar calidad, también hay muchos programas no acreditados que continúan inscribiendo alumnos e impartiendo clases” (El Tiempo, 2017)

Notas al Final

¹ Entre los autores que han desarrollado el tema de las *insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de nuevas estrategias psico-pedagógicas* están: (Canfux, V.; González, O. & et. al., 1995), (González-Collera, L.A., 1996), (Largo, M., 1999), (Canfux, V., 2000), (Viera, T., 2003), (Solís, Y., 2004), (Bonilla, I., 2005), (Lombana, R., 2005), (Velázquez, E., 2006), (Xique, M.A., 2010), (Martínez-Álvarez, F., 2011)

² El criterio fundamental de inclusión de la muestra de los docentes entrevistado fue el hecho de haber estado al menos tres años dictando clases en dicha Universidad.

³ El **Adiestramiento** es una forma muy importante de superación de los jóvenes graduados en sus dos o tres primeros años de labor profesional, debido a que los colegas de más experiencias y conocimientos pueden contribuir de manera significativa tanto en la consolidación como en la aplicación de los contenidos y habilidades adquiridas en la formación de pregrado. Además, los compañeros de mayor veteranía pueden contribuir también al desarrollo de apropiados hábitos laborales y útiles valores organizacionales y éticos en los jóvenes egresados. En algunos países de América Latina y, en especial, en Cuba el **Adiestramiento** como forma de superación profesional está legislado y es de obligatorio cumplimiento por las entidades responsables en todas las esferas de la actividad laboral.

⁴ Hoy existen significativos avances en el área de la didáctica, en especial, sobre los **métodos de activación de la enseñanza**, así como en el ámbito de las **técnicas participativas** para la **motivación del aprendizaje** de los estudiantes, en las cuales se utilizan con éxitos el **juego**, las **actividades lúdicas**, las **dramatizaciones**, el **deporte** y la **creatividad artística** (Sikora, J., 1979), (De Bono, E., 1980), (De Bono, E., 1988), (Pichón, E., 1985a), (Pichón, E., 1985b), (Minujin, A. & Sorín, M., 1990), (Marín, R. & De La Torre, S., 1991), (Vargas, L.G.; et al., 1992), (Buzan, T., 1996), (Canfux, V.; González, O. & et. al., 1995)

⁵ Todavía son muy pocas las investigaciones que utilizan el **juego** y otras **actividades lúdicas** para la motivación del aprendizaje en el nivel universitario (Vigotski, L.S., 1987), (Elkonin, D.B., 1984), (De Bono, E., 1988), (Largo, M., 1999)

⁶ Hoy varios autores enfatizan la necesidad de sustituir el término **alumno** por **estudiante, educando o discente**, ya que el primero encierra un sentido despectivo fundado en la discriminatoria y protagonista postura del maestro (iluminado) hacia el alumno (no iluminado), mientras que ahora se reconoce la labor protagónica y creativa del propio estudiante en la construcción de su auto-aprendizaje, en la que el educador solo se convierte en un facilitador del proceso de enseñanza.

⁷ En Colombia desde hace más de una década se han desarrollado los estudios sobre las **competencias profesionales** desde el enfoque complejo de los procesos pedagógicos, entre los autores que más se destacan están: (Bacarat, M.P.; Graziano, N.E., 2002), (Tobón, S., 2004; Tobón, S., 2004), (Tobón, S.; Pimienta, J. & García, J.A., 2010), entre otros.

⁸ Hoy se reconoce que el término **afrontar** significa una actitud reflexiva ante los problemas no de enfrentamiento, sino de adecuación adaptativa o resiliencia fundada en la capacidad de modificar (fluctuaciones interna del sistema) la dinámica de las relaciones intra e interpersonales para potenciar la inteligencia emocional del estudiante y contribuir a la empatía comunicacional entre maestro y estudiantes en el colectivo educacional (inteligencia organizacional), como vía para fomentar la cooperación y el trabajo en equipo entre maestro y estudiantes, así como entre los educandos. Además, afrontar es adaptación creativa y proactiva ante los problemas. Desde esta perspectiva del afrontamiento de los conflictos el maestro, como facilitador y orientador de los procesos docentes, debe dinamizar las relaciones participativas y creativas de los estudiantes para fomentar la auto-organización, auto-poiesis y sinergia del grupo de clases como premisa de las actividades de aprendizaje (Fried, D. & Rodríguez-Mena, M., 2011)

⁹ El tema de la **motivación**, tanto de la superación de los maestros como del aprendizaje de los estudiantes, constituye hoy uno de los más complejos problemas de la educación contemporánea. Entre los indiscutibles precursores de la investigación de este tema sobresalen Vigotski, Piaget, Bateson, Dewey, Ausubel, Galperin, Elkonin, De Bono, Gardner, Goleman, Serge, entre otros, quienes desde diferentes concepciones han brindado valiosas ideas para encontrar vías más efectivas, que favorezcan el interés, la motivación e implicación real de los maestros y los estudiantes en el proceso creativo de enseñanza-aprendizaje (Vigotski, L.S., 1972), (Vigotski, L.S., 2000b), (Vigotski, L.S., 1987), (Vigotski, L.S., 2004), (Piaget, J., 1978), (Piaget, J., 1981), (Bateson, G., 1985), (Dewey, J., 1966), (Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H., 1989), (Galperin, P.Y., 1979), (Galperin P.Y., 1987), (Galperin P.Y.; Zaporozhets, A. & Elkonin, D.B., 1987), (Elkonin, D.B., 1984), (De Bono, E., 1980), (De

Bono, E., 1988), (Goleman, D., 1995), entre otros. Ahora bien, hoy en el ámbito académico la tendencia en los estudios se centra en perfeccionar la labor de los docentes en cuanto a la articulación dialéctica entre los **factores intrínsecos y extrínsecos de la motivación** para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes: (Burón, J., 1995), (Canfux, V.; González, O. & et. al., 1995), (González-Collera, L.A., 1996), (Huertas, J.A., 1996), (Novak, J.D., 1998), (Largo, M., 1999), (Solís, Y., 2004), (Navarrete, B., 2009), (León, J., 2010)

¹⁰ Entre las investigaciones que han asumido **nuevos enfoques y métodos** para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés se destacan: (Hernández, M., 2001), (López, S., 2010), (Xique, M.A., 2010), (Hernández, M. & et. al., 2011), (Álvarez, M.; Martínez, F. & Machado, E., 2015)

¹¹ Entre los autores que sustentan la **Estrategopedia** y la aplican en la enseñanza del idioma están: (Rodgers T., 2000), (Fraser S, Greenhalgh T., 2001), (Hernández, M., 2001), (Hernández, M. & et. al., 2011). En concreto, por **Estrategopedia** se comprende esa concepción estratégica facilitada por el maestro, que considera los estilos de aprendizaje de los estudiantes, para reorientar sus estrategias personalizadas, las cuales les “... permitan aprender a aprender y a ser gestores de su propio conocimiento”. Además, “*La Estrategopedia vista desde la perspectiva de la Complejidad pudiera descansar sobre tres soportes creando una especie de trípode pedagógico, en el que los tres soportes son áreas específicas donde la teoría de la complejidad puede informar el desarrollo de nuevos enfoques educacionales, como expresan Frase y Greenhalgh (16): Aprendizaje Transformacional, Aprendizaje Relacional y Aprendizaje No Lineal. Sobre el Aprendizaje* (Hernández, M. & et. al., 2011, pág. 93; Hernández, M., 2001)

¹² Semejante idea sobre la **sustitución del término competencias por cualidades** ya fue argumentada y aplicada en la investigación curricular doctoral de (Vila, D., 2016, págs. 72-73), así como en los artículos colectivos de: (Vila, D.; Hernández, H.; Martínez-Álvarez, F., 2016), (Cabrera, Y.; Martínez-Álvarez, F.F. & Cuenca, M.M., 2016b)

¹³ Los fundadores de la concepción psico-pedagógica del **aprendizaje significativo** son: (Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H., 1978), (Coll, C., 1988), (Novak, J.D., 1988), (Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H., 1989), (Novak, J.D., 1998). Además, entre sus continuadores se destacan: (Moreira, M.A., 1994), (Rioseco, M. & Romero, R., 1996), (Bruner, J., 1998), (Viera, T., 2003)

¹⁴ A lo largo de la historia existen diferentes concepciones que enfatizan la necesidad de desarrollar los métodos de **auto-aprendizaje**, de **aprender a aprender** o de la **meta-cognición**. Entre los autores que fundamentan esta temática están: (Vigotski, L.S., 1982), (Flavell, J., 1977), (De Bono, E., 1980), (Mayor, J.; Suengas, A. & González M.J., 1993), (Gargallo, B., 1995), (González-Maura, V. Castellanos-Simons, D. & et al., 1995), (Canfux, V.; González, O. & et. al., 1995), , (Robles, A., 2002), (Cuenca, M.M. & Rivero, M., 2006), (Herrera, I., 2008, págs. 13, 29-33), (Xique, M.A., 2010)

¹⁵ Entre los autores que han desarrollado los fundamentos y la metodología del **aprendizaje mediante las tareas docentes** se destacan: (Rizo, C., 1983), (Rodríguez, M.; Bermúdez, R., 1996), (Santos, L.M., 1997), (Rico, P., 1996), (Montes de Oca, N., 1998), (Silvestre M. & Zilberstein, J., 1999), (Álvarez, C., 1999)

¹⁶ Sobre los diferentes enfoques de la denominada **estrategia de superación profesional**, que enfatizan su carácter **sistemático, permanente y de avanzada**, se destacan los trabajos de varios autores: (González, G.; Añorga, J. & Escandel, H., 1994), (Añorga, J. & et al., 1995), (Delors, J.; et al., 1996), (Valcárcel, N., 1998), (Añorga, J., 1997), (González-Bravo, L., 2002), (Chávez, J., 2003), (De Armas, N. & et al., 2005), (Aguado, D. y V. Arranz, 2005), (Valle, A., 2007), (Martínez-Álvarez, F.F., 2011), (Vila, D., 2016), (Martínez-Álvarez, F.F. & Cuenca, M.M., 2017), (Betancourt, J. & Martínez-Álvarez, F., 2017)

¹⁷ En cuanto al **estudio de casos** varios autores han argumentado su validez y pertinencia en las investigaciones sociales: (Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D., 1993), (Bonache, J., 1999), (Álvarez, E., 2003), (Cepeda, G., 2006), (Villarreal, O. & Landeta, J., 2010), (Gómez, A.L & Núñez, O.L., 2013)

¹⁸ Entre los autores que han desarrollado la fundamentación de la **Estrategia de superación de los maestros** como resultado científico, así como los conceptos implicados directamente con esos procesos, están: (Añorga, J. & et al., 1995), (De Armas, N. & et al., 2005), (Velázquez, E., 2006), (Valdés-Pérez, M., 2007), (Vila, D., 2016), (Vila, D.; Hernández, H.; Martínez-Álvarez, F., 2016), (Cabrera, Y.; Martínez-Álvarez, F.F. & Cuenca, M.M., 2016b)

¹⁹ Entre los antecedentes teóricos de esta investigación, que han utilizado la **concepción sistémico-compleja** de (Franco, R. & Dieterich, H., 1998), están: (Vila, D., 2016), (Luengo, N.A., 2016) (Betancourt, J. & Martínez-Álvarez, F., 2017) Estas han sido aplicaciones en el ámbito del diseño curricular doctoral, en el entrenamiento deportivo y en la gestión de proyectos de investigación.

²⁰ Sobre la historia de esta matriz DAFO y de otras similares de análisis de sistemas se puede consultar: (Humphrey, A., 2004), (Varas, C., 2004), (Chapman, A., 2004)