

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

**CONSTRUCTOS TEÓRICOS SOBRE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
DEL INGLÉS COMO IDIOMA EXTRANJERO DESDE EL ENFOQUE
PEDAGÓGICO COLABORATIVO VIRTUAL**

**Tesis Doctoral presentada como requisito para Optar al Grado de Doctor en
Educación**

**Autor: Mauricio Martínez González
Tutor: Trinidad García**

Bucaramanga, junio 2021



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día jueves, veintinueve del mes de julio de dos mil veintiuno, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores : **MARIA TRINIDAD GARCÍA (TUTORA), LEYDYS RODRIGUEZ, CARLOS TORRES, NANCY OJEDA Y RAQUEL GUTIERREZ**, Cédulas de Identidad Números V.-11.106.799, V.-12.228.862, E.- 84.594.563, V.-12.783.458 y E.- 84.484.522, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 525, con fecha del 22 de julio de 2020, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **“CONSTRUCTOS TEÓRICOS SOBRE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO IDIOMA EXTRANJERO DESDE EL ENFOQUE PEDAGÓGICO COLABORATIVO VIRTUAL”**, presentado por el participante **MARTÍNEZ GONZALEZ, MAURICIO**, cédula de ciudadanía N° **CC.-91.513.096/** pasaporte N° **P.- AU792017**, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DRA. MARIA TRINIDAD GARCÍA
C.I.N° V.-11.106.799

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. CARLOS TORRES
C.I.N° E.- 84.594.563
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
COLOMBIA

DRA. LEYDYS RODRIGUEZ
C.I.N° V.- 12.228.862

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. NANCY OJEDA
C.I.N° V.- 12.783.458

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

DRA. RAQUEL GUTIERREZ
C.I.N° E.- 84.484.522
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
COLOMBIA

AGRADECIMIENTO

En el transcurso de la realización de esta tesis he recibido ayuda, apoyo y confianza de muchas personas a las que quiero expresar mi agradecimiento. A mi asesora de tesis, Dra. María Trinidad García, quien con su amplia experiencia me orientó en este largo camino de construcción teórica y que con sus valiosas sugerencias me ayudó a terminar este proceso. También deseo agradecer a la institución, docentes y compañeros del Doctorado en Educación, quienes contribuyeron en mi formación.

ÍNDICE

	pp.
LISTA DE CUADROS.....	vi
LISTA DE GRÁFICOS.....	vii
RESUMEN.....	viii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO	
I. DESPLIEGUE CONTEXTUAL.....	4
Proemio Fenoménico de la Inquietud Científica.....	4
Objetivos de la Investigación.....	14
Justificación de la Investigación.....	15
II DESPLIEGUE TEÓRICO REFERENCIAL.....	18
Investigaciones Previas.....	18
Constructos Teóricos.....	23
Enseñanza y Aprendizaje del Inglés.....	24
Competencias de Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como una Lengua Extranjera.....	29
Enfoque Pedagógico Colaborativo (Aprendizaje y Trabajo Colaborativo).....	32
Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).....	38
Estrategias Instruccionales.....	39
Teorías que Apoyan la Investigación.....	40
Teoría Sociocultural.....	40
Teoría del Aprendizaje Significativo.....	42
Teoría Lingüística.....	44
Teoría sobre la Adquisición y el Lenguaje de Segundas Lenguas (Stephen Krashen).....	45
Marco Legal.....	47
III. DESPLIEGUE METODOLÓGICO.....	50
Consideraciones Paradigmáticas.....	50
Esquema Paradigmático.....	50

Dimensión Epistemológica.....	50
Dimensión Ontológica.....	52
Dimensión Metodológica.....	53
Contexto de la Investigación.....	56
Informantes Clave.....	58
Técnica e instrumento de Recolección de la Información.....	59
Confiabilidad y Validez de la Investigación.....	60
Análisis e Interpretación de la Información.....	62
IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	66
Categoría Visión Inicial de la Enseñanza del Inglés.....	67
Categoría Competencias Comunicativas.....	75
Subcategoría Competencias Lingüísticas.....	76
Subcategoría Competencias Pragmáticas.....	82
Subcategoría Competencias Sociolingüísticas.....	88
Categoría Proceso Pedagógico.....	93
Subcategoría Didáctica del inglés.....	94
Subcategoría Interdependencia Grupal.....	103
V. DESPLIEGUE GENERATIVO A PARTIR DE LOS SIGNIFICADOS TEÓRICOS.....	112
Proemio a la Construcción Teórica Fenomenológica.....	112
Didáctica transcompleja en el marco de la enseñanza virtual del idioma inglés.....	115
Aprendizaje Colaborativo: Un diálogo entre el aprendizaje virtual y el constructivismo para la enseñanza del inglés.....	126
Transformación e innovación pedagógica en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).....	131
La virtualidad como prospectiva de la enseñanza del inglés.....	137
V. HALLAZGOS Y REFLEXIONES.....	140
Hallazgos.....	140
Reflexiones del Investigador.....	142
REFERENCIAS.....	146
ANEXOS.....	159

LISTA DE CUADROS

CUADRO	pp.
1. Clasificación de Estrategias de Aprendizaje.....	25
2. Estándares de lectura y escucha de inglés en Undécimo Grado.....	30
3. Informantes Clave	59
4. Categorías Emergentes.....	66

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	pp.
1. Características del Trabajo colaborativo.....	37
2. Estructuración.....	63
3. Categoría Visión Inicial de la Enseñanza del Inglés.....	74
4. Subcategoría Competencias Lingüísticas.....	82
5. Subcategoría Competencias Pragmáticas.....	87
6. Subcategoría Competencias Sociolingüísticas.....	91
7. Competencias Educativas de Comunicación.....	92
8. Subcategoría Didáctica del Inglés.....	102
9. Subcategoría Interdependencia Grupal.....	108
10. Categoría Procesos Pedagógicos.....	109
11. Integración de Categorías.....	111
12. Constructos Teóricos Emergentes.....	114
13. Didáctica transcompleja en el marco de la enseñanza virtual del idioma inglés.....	126
14. Aprendizaje Colaborativo: Un diálogo entre el aprendizaje virtual y el constructivismo para la enseñanza del inglés	130
15. Transformación e Innovación Pedagógica en Entornos Virtuales de Aprendizaje. (EVA).....	134

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

**CONSTRUCTOS TEÓRICOS SOBRE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
DEL INGLÉS COMO IDIOMA EXTRANJERO DESDE EL ENFOQUE
PEDAGÓGICO COLABORATIVO VIRTUAL**

Línea de Investigación: Didáctica y Tecnología Educativa

Autor: Mauricio Martínez González

Tutor: Dra. María Trinidad García

Fecha: Septiembre, 2021

RESUMEN

La enseñanza y el aprendizaje del inglés, tiene un sitio de honor en el proceso de globalización mundial. Por tanto, la presente investigación tiene como propósito construir un corpus teórico sobre la enseñanza y aprendizaje de este idioma desde el enfoque pedagógico colaborativo virtual, este estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa Andrés Bóez de Sotomayor, ubicada en la ciudad de Bucaramanga, Colombia. En el estudio se destaca la dimensión epistemológica desde el pragmatismo, en la dimensión ontológica, la naturaleza de la realidad del objeto de estudio, y en la dimensión metodológica se enfocó en el paradigma interpretativo, el método fenomenológico – hermenéutico. En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de información se utilizó la entrevista en profundidad. El proceso de análisis e interpretación se realizó según la estructura teórica, como: Categorización: a través del programa Atlas.ti versión 8, Estructuración: organización de los procesos, Contrastación: con las teorías que fundamentan el estudio y Teorización: producto de la interpretación y reflexión del investigador. En cuanto a los hallazgos, se evidencia una didáctica convencional que se fundamenta en la práctica tradicional de la enseñanza, haciendo énfasis en la transmisión de saberes unilaterales, a pesar de que las clases se imparten mediante la virtualidad a raíz de la crisis sanitaria causada por la Covid-19, esto aunado a la carencia de estímulos significativos que motiven a la adquisición del idioma. Por consiguiente, es necesario la transformación urgente de la práctica pedagógica hacia una didáctica transcompleja y transdisciplinar que abarque, no solo todos los elementos de la enseñanza (currículo, escenarios educativos, recursos, diversidad cultural, Tecnologías de la Comunicación y trabajo colaborativo), sino que respete la pluralidad de saberes, permitiendo el repensar de los conocimientos adquiridos.

Palabras clave: Enseñanza y Aprendizaje, Inglés Como Idioma Extranjero y Enfoque Pedagógico Colaborativo Virtual

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, fomenta el respeto y la valoración de la pluralidad y de las diferencias, tanto en el entorno inmediato como en el globalizado. También apoya a los estudiantes en la práctica de la interacción social y en la negociación de significados, y gracias a esto, desarrolla mayor conciencia lingüística, lo que se traduce en un proceso de monitoreo de la lengua que está aprendiendo, de los hablantes de ese idioma y de la cultura de donde provienen. Por ello, aprender otra lengua favorece el desarrollo de un mayor grado de conciencia metalingüística y aumenta la habilidad para apreciar lo arbitrario y lo convencional de los símbolos lingüísticos.

En este contexto, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son recursos valiosos para el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier disciplina, sobre todo, en los actuales momentos, donde la virtualidad ha sido la alternativa más efectiva para dar continuidad al proceso formativo, debido a la crisis sanitaria ocasionada por la Covid-19. Esto es aún más favorable para la adquisición del inglés, ya que, permite la relación dinámica de los participantes interactuando, tanto con los elementos lingüísticos, como la diversidad cultural del idioma. En consecuencia, la incorporación abrupta de las TIC en todos los niveles educativos, ha resultado provechoso para el diseño y desarrollo de estrategias con enfoques colaborativos en la enseñanza del inglés como área de aprendizaje.

Sobre estas consideraciones, Johnson y Johnson (1975) menciona que al trabajar con estructuras colaborativas, los estudiantes incrementan la calidad de vida dentro del aula, el rendimiento de los alumnos y su habilidad de pensamiento crítico, así como su bienestar y su éxito a largo plazo. Esto se obtiene, a partir del compromiso del docente con una formación futurista y de proyecto de vida del estudiante hacia profesiones que le abran las puertas del saber y de la producción de su área de conocimiento en otras latitudes; donde el idioma inglés forma parte esencial de su cotidianidad.

Desde los planteamientos anteriores, surgió el actual trabajo investigativo orientado a construir un constructo teórico sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés como idioma extranjero desde el enfoque pedagógico colaborativo virtual. Este estudio se enmarca en la línea de investigación *Didáctica y Tecnología Educativa*, su connotación radica en la inquietud por desarrollar una práctica pedagógica pertinente con los cambios y avances técnicos-pedagógicos que se suscitan a diario en la sociedad, además de fomentar una enseñanza de lengua extranjera preponderada por la cultura digital.

En este contexto, la investigación se estructuró en seis grandes momentos. El primero, enfocado Premio Fenoménico de la Inquietud Científica; donde se destaca la contextualización del objeto de estudio, los ejes teleológicos y la justificación de la investigación. El segundo momento, relacionado con las investigaciones previas, los constructos teóricos que hacen referencia a: la enseñanza y aprendizaje del inglés, las competencias de enseñanza y aprendizaje del inglés como una lengua extranjera, el enfoque pedagógico colaborativo (aprendizaje y trabajo colaborativo) y las estrategias instruccionales. Además, presentan las teorías que fundamentan la tesis, tales como: Teoría Sociocultural, Teoría del Aprendizaje Significativo, Teoría Lingüística Teoría sobre la Adquisición y el Lenguaje de Segundas Lenguas (Stephen Krashen) y el marco legal.

El tercero, que contiene el esquema paradigmático, las dimensiones epistemológica, ontológica, metodológica, el contexto del estudio, los informantes clave, las técnicas e instrumentos de recolección de la información y el análisis e interpretación de la información; con el fin de dar paso a la teorización del objeto de estudio.

En lo que respecta al cuarto momento corresponde al análisis de los hallazgos en función a las teorías que emergieron de la organización y selección de la información presentada por los docentes y estudiantes. La interpretación de los resultados se basó en dos categorías emergentes, a saber: (a) Competencias Educativas y (b) Proceso Pedagógico. Una de las evidencias más relevante del estudio fue el empleo de una práctica pedagógica tradicional, aún y cuando es mediada por la tecnología, causando

apatía por parte de los educandos quienes manifestaron dificultad para comprender las clases que se dictan a través de las aplicaciones de WhatsApp y otras, por lo que les cuesta consolidar la adquisición de competencias.

El quinto momento consiste en la elaboración del constructo teórico referente a la enseñanza del idioma inglés desde el enfoque colaborativo. Dentro de las teorías emergentes se exponen los siguientes constructos: (a) Didáctica transcompleja en el marco de la enseñanza virtual del idioma inglés, (b) Aprendizaje Colaborativo: Un diálogo entre el aprendizaje virtual y el constructivismo para la enseñanza del inglés, (c) Transformación e innovación pedagógica en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) y (d) La virtualidad como prospectiva de la enseñanza del inglés.

Como se observa, una de las teorías emergentes tuvo que ver con la transformación de la didáctica hacia la transcomplejidad, entendiendo que el escenario actual es el momento oportuno para relativizar el pensamiento y conducir a los estudiantes a reorientar su postura dentro de su proceso formativo, con el objetivo de hacerlos más conscientes y capaces de desenvolverse en una sociedad arropada por la convergencia de múltiples contextos complejos. Por último, se presentan los hallazgos y reflexiones del estudio.

CAPÍTULO I

DESPLIEGUE CONTEXTUAL

Proemio Fenoménico de la Inquietud Científica

El hombre es considerado como un ser social por la diversidad de relaciones que establece con sus pares, en la medida en que establecen relaciones, empieza a construir una serie de redes comunicacionales propias del lenguaje verbal y no verbal. Este lenguaje facilita la interacción social a través de los sentimientos, pensamientos, emociones, ideas, entre otros en el quehacer diario, así lo expresó Aristóteles cuando destacó que el ser humano, es social por naturaleza y que necesita de otros para sobrevivir, afirmación que invita a deducir que la comunicación es el motor para que el ser humano, sea un agente activo en la sociedad.

El lenguaje, se ha convertido en una puerta hacia el desarrollo de habilidades y competencias, no solo en el ámbito social, cultural, económico y educativo, donde el individuo tiene la posibilidad de profundizar sus conocimientos, proyectos y experiencias. Por ello el lenguaje, es la herramienta principal que permite la comunicación entre los seres humanos, y promueve procesos de enseñanza y aprendizaje desde su contexto de acción.

Por lo general, el proceso comunicacional se ve influenciado por el uso de una lengua como parte esencial del lenguaje. Para Lloyd (1998) “Todas las lenguas se rigen por el mismo principio lingüístico, a saber: todas están formadas por un número limitado de unidades que se combinan entre sí de forma sistemática según un código lingüístico propio” (p.11) aprendido a través de signos lingüísticos, interacción con el entorno y apropiación de códigos de la lengua como realidades subjetivas e intersubjetivas acerca de la realidad de la vida cotidiana.

La lengua es definida por Saussure (1959) como el sistema de lenguaje que existe en una comunidad de habla, generada a través de procesos interdependientes mediante el uso de signos y significados dentro de los procesos lingüísticos. En este ámbito cobra importancia la adquisición de una segunda lengua, conceptualizada por Santos (1993) como “El proceso por el que un individuo adquiere un nivel de competencia lingüística y comunicativa que le permite entrar en interacción con una comunidad lingüística que no es la suya propia” (p. 118) e indispensable para la comprensión del contexto.

El inglés constituye la segunda lengua con mayor uso en el mundo, como producto del creciente proceso de globalización y exigencias de la postmodernidad en diferentes sociedades y culturas, pues su proceso comunicacional exige relaciones académicas y laborales entre diversos países. Para lograrlo, la tarea recae inicialmente en la formación académica desde sus primeros pasos educativos hasta la formación universitaria.

El dominio del idioma inglés, en estos tiempos es una de las habilidades formativas de mayor relevancia en el siglo XXI, razón por la cual, en los currículos educativos se observa su incorporación como educación formal y también ofertas de formación bilingüe como educación no formal, en instituciones y academias tanto físicas como virtuales. Por ello, según Nolasco (2004) “La adquisición de una lengua es un proceso subconsciente. Las estructuras gramaticales se adquieren de forma natural, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente, conociendo el lenguaje por medio de modelos y estrategias distintas a la adquisición del mismo” (p. 7).

Razón por la cual, la enseñanza y aprendizaje del inglés como idioma extranjero, representa una segunda lengua porque es diferente a la lengua materna, aquella empleada por los estudiantes en su cotidianidad. Al respecto, Piñeiro y Ramírez (2014) destacan que:

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo debido a que el aprendiz debe comprender, además de las estructuras de su primer lenguaje, los principios de la lengua extranjera; dejando atrás las distribuciones mentales propias de su idioma nativo para adoptar aquellas que presenta el nuevo idioma. Es decir, la enseñanza se encarga de guiar y facilitar el aprendizaje, dándole la oportunidad al estudiante de aprender, por

medio de estrategias previamente elegidas por el educador para este fin (p. 165).

En el proceso señalado por las autoras tanto el docente como el estudiante, representan las piezas fundamentales para articular la construcción de saberes, competencias y dominio de la segunda lengua. En cuanto al docente, la revolución tecnológica lo impulsa a diseñar y ejecutar estrategias de enseñanza interactivas, proactivas e innovadoras, lejos de la retórica de la educación tradicional como dueño absoluto del conocimiento, mediante el estudio mecánico de reglas gramaticales, traducción de textos, lista de vocabulario, uso del diccionario, entre otros. Y al estudiante, lo conduce hacia aprendizajes para la vida, al entendimiento de la utilidad del idioma, en un rol activo en las competencias comunicativas (verbales y escritas).

La enseñanza de un idioma extranjero debe tener como objetivo principal el desarrollo de la comunicación, por ello Richards y Rodgers (2001) afirman que debe “Enfocarse más en el desarrollo de la destreza comunicativa que en el dominio de las estructuras” (p. 151). Uno de los espacios trascendentales para lograr esa fusión docente – estudiante en el dominio del idioma inglés, es el aula interactiva; allí se gestan encuentros pedagógicos para su aprendizaje mediante un proceso consciente, donde está presente además de la gramática, la pronunciación y la fonética. Al respecto, Pavón (2000) afirma que:

Hoy en día, se considera a la enseñanza de la pronunciación parte de un modelo de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua como vehículo de comunicación, donde se intenta mostrar y enseñar la interacción que existe entre los sonidos, las funciones y los significados (p. 166).

De acuerdo a la postura del autor, la pronunciación por ser la materialización de la lengua oral ayuda a la comunicación de significados de las palabras al enfatizar los sonidos percibidos de manera individual, esto hace que se logre la comunicación efectiva entre el emisor o codificador que transmite el mensaje y receptor o decodificador que lo codifica; a fin de garantizar las competencias comunicativas para el desempeño en escenarios que requieran el dominio del inglés.

El nivel de competencias comunicativas, es adquirido por los estudiantes, cuando el docente trabaja de manera integrada la gramática, la expresión oral y la comprensión auditiva, así el docente puede seleccionar diálogos o textos que contengan léxico y gramática de uso frecuente; para que el estudiante se familiarice con el contexto y logre extraer de su cotidianidad elementos esenciales para el aprendizaje y construcción de discursos orales y escritos.

El uso del vocabulario y de la gramática está estrechamente relacionado con la fonética (sonido, entonación, acento) es una relación indisoluble: pronunciación y fonética. En palabras de Cantero (2003) la fonética es una “Ciencia interdisciplinaria que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana; suele ocuparse especialmente de los sonidos aislados y en contacto, desatiende en general el habla en su conjunto y se apoya en la escritura”. (p. 24) y comprende unidades de significados, cuyos aspectos lingüísticos se relacionan con el análisis de la comparación de los sistemas fonológicos de la lengua materna y de la nueva que se aprende.

Desde la perspectiva epistemológica, el docente parte de la construcción del conocimiento derivada de la cotidianidad del estudiante y su interacción con los pares y, una forma de minimizar el impacto entre los morfemas y grafemas propios de las bases del español como lengua nativa, es por medio del aprendizaje colaborativo en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Este facilita la integración de los saberes desde el trabajo grupal, en la puesta en marcha de estrategias donde cada uno de los participantes tiene la oportunidad de integrarse de manera efectiva, amena e interactiva.

Entre las múltiples opciones para la construcción del conocimiento se presentan el método communicative language teaching o communicative approach (enseñanza del lenguaje comunicativo o enfoque comunicativo), se realiza en grupo, atiende situaciones de la realidad del estudiante y mantiene la motivación grupal. Adicional a ello, se apoya en el trabajo en parejas para la pronunciación y sonidos, juegos didácticos, material extraído de la realidad del estudiante (anuncios, señales de información, entre otros), Drills (cada grupo practica sonidos), memorización de fragmentos, canciones, tráiler de películas, grabaciones y uso de software.

Así sucesivamente, una lista de interminables estrategias grupales para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés. Estas estrategias vinculan significativamente al estudiante con sus compañeros y se logra el aprendizaje colaborativo mediante un esfuerzo integrado y no individualista. Para Johnson, Johnson y Holubec (1996) la colaboración “Consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo” (p. 5). En este marco surge el aprendizaje colaborativo; el cual, según Pujolás (2009), consiste en:

Utilizar con una finalidad didáctica el trabajo en equipos reducidos de alumnos, utilizando una estructura de la actividad de modo que se dé una participación igualitaria, para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades, se aproveche al máximo la interacción simultánea entre los integrantes, con el objetivo de que todos los miembros aprendan los contenidos más que trabajar en grupo aprendan valores como el respeto, solidaridad y ayuda mutua (p. 13).

Este aprendizaje forma parte de un cambio en el paradigma de la enseñanza porque la organización de los grupos, es determinante en el éxito de este aprendizaje, el aula deja de ser un lugar estático, limitado por cuatro paredes para convertirse en un ambiente dinámico, productivo e innovador. En esta línea de pensamiento Johnson, Johnson y Holubec (ob.cit), destacan que el aprendizaje colaborativo “Se convierte en un espacio de expresión y comunicación con otros miembros del grupo con quienes se comparte el conocimiento” (p. 32).

La enseñanza y el aprendizaje del inglés desde el método colaborativo permite el acceso de la información de una forma integrada, en donde el docente procede a ser un moderador que acompaña y fortalece las dudas que los estudiantes encuentran en su proceso de aprendizaje en forma grupal, reconociendo fortalezas y debilidades entre los integrantes del mismo grupo de trabajo (Barkley, Cross y Major, 2007). A través del aprendizaje cooperativo en la enseñanza del inglés, se facilitan procesos cognitivos, motivacionales y afectivos que optimizan el desempeño de los estudiantes, especialmente de bachillerato. Así González (2009) advierte que el profesor del idioma inglés:

Debe y tiene que concebirse como un educador que utiliza los medios de la lengua extranjera que enseña no sólo como medio de comunicación, sino también, como medio de asimilación de la cultura que dicha lengua es portadora y los valores que ella puede transmitir a los estudiantes en el proceso de su aprendizaje” (pp. 15-16).

Por consiguiente, este aprendizaje desarrolla en el estudiante potencialidades individuales, perspectiva integral de lo aprendido y la contextualización de los aprendizajes. En esta misma connotación discursiva, en el actual contexto mundial del COVID-19, la direccionalidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje del inglés, se orienta hacia la virtualidad. Para ello, y sobre la base del aprendizaje colaborativo, se destaca como una opción los softwares colaborativos o Groupware (conjunto de programas informáticos colaborativos), esta interacción está a cargo de los usuarios (docentes-estudiantes) al integrar los conocimientos teóricos con las tecnologías. Dando paso a lo que señala Gómez, García y Martínez (2003) “Groupware es el término que se usa para referirse al software que hace posible el trabajo en equipo” (p. 231).

El mayor desafío para el docente con el uso del Groupware, es lograr la motivación, atención y participación de los estudiantes, desde la virtualidad y por consiguiente cuando se reestablezcan las limitaciones del distanciamiento social, la aplicación en el aula de clase interactiva del aprendizaje colaborativo del inglés será fundamentalmente constructiva y enriquecedora de saberes.

En este discursivo, se hace imprescindible apostar por una reflexión sobre la educación no formal y formal del idioma inglés como lengua extranjera y su relación con la dicotomía informal y formal. En la educación informal, se observan academias y en la web, un sinnúmero de opciones y ofertas de academias y grupos para el aprendizaje del idioma inglés, algunos gratis con formación básica, y otros con taxonomías o niveles secuenciales de aprendizaje con costos significativos para los usuarios, pueden elegir un programa diseñado para su ritmo de aprendizaje, nivel de dominio, metas de aprendizaje y horarios a convenir.

Para esas secuencias de aprendizaje existen expertos que utilizan innovación, tecnología y su experiencia el diseño y ejecución de materiales educativos a fin de

brindar diversidad de opciones de aprendizaje. En este tipo de formación el estudiante, es quien decide e impone su propio ritmo de logro de metas y objetivos, sin el acompañamiento y asesoría docente. Indudablemente, existen estudiantes que pueden costear este tipo de formación, pero para la mayoría resulta poco accesible y desmotivador

En la educación formal, el inglés como lengua extranjera se practica exclusivamente en el aula; los docentes por lo general la enseñan de manera escrita y, esta escritura es importante pero la fusión con la forma de hablar y la pronunciación hacen la diferencia. Esto ha traído una serie de consecuencias, en la motivación por el aprendizaje de la segunda lengua, convirtiéndose este en el cumplimiento de un formalismo para aprobar un curso, sin valorar la riqueza y fortaleza del idioma en la formación integral del estudiante.

A nivel formal, el inglés se ubica en el currículo de bachillerato como un curso obligatorio, cuyas competencias lingüísticas deben ser dominadas al finalizar el año escolar. Sin embargo, la realidad está asociada al poco para no decir, escaso dominio de las habilidades básicas de: escuchar, leer, escribir y hablar. Una de las posibles causas podría ser: la enseñanza tradicional que, a pesar de toda la revolución del conocimiento, las prácticas pedagógicas se quedan centradas en el letargo de la vieja escuela: enseñanza de estructuras gramaticales simples con oraciones aisladas y descontextualizadas, cuya finalidad es aprobar los exámenes escritos para la promoción hacia el año inmediato superior y así, sucesivamente cada año escolar.

En el aprendizaje del inglés es natural que los alumnos cometan errores de cualquier naturaleza, el cambio en la morfología y en la sintaxis tiene una brecha significativa respecto a su lengua materna (español). Además, tal como señala, Barrera (2009) en el inglés “No existe mucha relación entre los morfemas y los grafemas, es decir, las palabras no se escriben como se pronuncian.” (p. 15), tal como pasa en el español, lo que genera una serie de inconvenientes a la hora de aprender este idioma. En este caso, el inglés se enseña en las instituciones educativas, se encuentra desarticulado del papel fundamental en la vida social y económica de los estudiantes; en definitiva, la motivación para aprender inglés, es escasa, por ser

operativa: leer, ver películas en versión original, y desconocer el idioma inglés como el camino de comunicación internacional más efectivo y no como simple requisito de egreso escolar.

Esta situación parece una constante en varios países hispanohablantes. En el caso de Colombia, el inglés en educación primaria es opcional. Sin embargo, en el currículo escolar en algunos Colegios pretenden que los profesores de primaria lo enseñen, sin las competencias y dominio del idioma, situación que resulta contraproducente ante las demandas de calidad educativa. Por su parte, en el Bachillerato el inglés es obligatorio y está basado en la identificación de necesidades contextuales, argumentadas por Hutchinson y Waters (1987) citados por el Ministerio de Educación de Colombia (2016) donde destaca, que estas:

Permiten definir lo que el aprendiz debe saber hacer para funcionar efectivamente en la lengua (learning needs), y las necesidades meta (target needs) que nos indican lo que se espera que el estudiante haga con el inglés al final del proceso de enseñanza aprendizaje. (p. 14)

Como un elemento incongruente en esta ontología, Colombia en el contexto Latinoamericano, se encuentra posicionada de acuerdo a English Foreign language (2019) en el puesto 17 de los 19 países que conforman la comunidad latina. En el territorio nacional, los departamentos: Atlántico, Antioquia, Valle del Cauca, Bogotá DC, Quindío presentaron un nivel bajo de aptitudes en inglés, en cuanto la ciudad de Bucaramanga fue la ciudad dentro del departamento de Santander que adquirió niveles medios en el dominio del idioma. La incongruencia se presenta ante la ley 115 de 1994, que establece entre sus objetivos para la educación Básica y Media, la adquisición de elementos de conversación, lectura, comprensión y capacidad de expresarse al menos en una lengua extranjera como el inglés.

Estos resultados comparados con el informe nacional 2014 II – 2017 II Saber 11 del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2018), entidad encargada de medir los niveles de educación de colegios públicos y privados del país incluyendo el área del idioma de inglés, se observa un leve incremento a nivel nacional: en el 2015 el 45% de los estudiantes de colegios oficiales obtuvieron

calificación de A en su desempeño en inglés, en 2016 el 40,8% y el 49% en el 2017, resultados enfocados en colegios públicos tanto de zonas urbanas como rurales. Rendimiento que difiere de los lineamientos del Ministerio de Educación de Colombia (ob. cit.) referidos a los objetivos del:

Programa Colombia Bilingüe 2014-2018, que busca generar acciones, desde diferentes frentes, tales como la formación docente, un plan de incentivos, el diagnóstico de nivel de lengua de los docentes, la dotación de materiales didácticos y textos escolares, y el establecimiento de un modelo pedagógico...con el propósito de contribuir a tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables. (pp. 15-16).

Esta situación de deficiencia en el conocimiento del inglés, puede estar influenciada por diversos factores como: la formación inicial del profesorado, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje cónsonas con las necesidades y expectativas de la sociedad, el nivel motivacional de los estudiantes, sus proyectos de vida, entre otros factores que a la larga, coadyuban a determinar qué está sucediendo en los recintos educativos para que existan tantas falencias en la adquisición de competencias comunicativas de este idioma. Igualmente, tiene incidencia la pronunciación por resultar uno de los aspectos más difíciles de procesar y asimilar en el estudiante de grados superiores porque se ha dado mayor peso didáctico a la gramática.

A partir de los anteriores resultados, es indudable la realidad de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en Colombia, donde se denota la postura individualista y lejos está el enfoque pedagógico del aprendizaje colaborativo. Entonces, merece la pena destacar que el proceso de adquisición de una lengua extranjera es complejo y hasta traumático para el estudiante. Razón por la cual, Lobato (1998) advierte que “La escuela debe llegar a ser ocasión para el pensamiento crítico, la experiencia de grupo, la definición de su propia identidad, la reflexión y la experimentación de valores como la democracia, la participación, la solidaridad, entre otros” (p. 11).

La Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor, forma parte de esta realidad; es un colegio de origen público que se caracteriza por brindar educación de forma gratuita a estudiantes de niveles socioeconómicos 1, 2 y 3, está ubicada en la ciudad

de Bucaramanga, Colombia y, es sede de trabajo del investigador; quien al ingresar a dicha institución en el 2015 y analiza los resultados de las pruebas ICFES inglés de los últimos cuatro años: 2011, 2012, 2013 y 2014 y el desempeño de los estudiantes fue deficiente. Esta situación es preocupante porque los resultados de las pruebas ICFES para los estudiantes de undécimo grado, son vitales; debido a que las instituciones educativas se miden en la mayoría de los casos por los promedios de los estudiantes, se verifica cada una de las asignaturas, los promedios que se han obtenido durante los últimos años, básicamente la responsabilidad es del docente. Los resultados que los estudiantes obtengan son fundamentales para optar por cupos académicos y, así ingresar a estudiar en las universidades públicas.

Los resultados desalentadores vislumbran la necesidad de indagar acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje diseñados y ejecutados por el docente y, la apertura de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés. A esto se le suma, la gran cantidad de estudiantes por aula; entre 35 y 45; los cuales ameritan estrategias para el orden, disciplina, organización y producción, exigida además por los directivos del Colegio y, en trabajo en equipo es cuestionado por la supuesta indisciplina que puede ocasionar.

Por otra parte, la acentuación o dedicación hacia la enseñanza y aprendizaje del inglés se realiza en el undécimo grado, con el propósito de preparar a los estudiantes para las pruebas ICFES y, los años anteriores representan poca valía; entonces cuando se acortan los lapsos para las pruebas, los estudiantes que tienen posibilidades económicas, contratan los servicios de empresas que los capacitan a través de cursos y los demás lo presentan con los saberes establecidos en su formación escolar.

Finalmente, con todas las consecuencias derivadas de la pandemia producto del Covid-19, se detuvo el proceso académico como tal, se atienden clases virtuales y se opta por la consolidación de las competencias en el idioma inglés. Sin embargo, dada la relevancia en esta formación el Ministerio de Educación estudia la alternancia, las discusiones están sobre la mesa y se está trabajando en los protocolos.

A partir de las consideraciones anteriores del estado de la cuestión, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el nivel del conocimiento y dominio del inglés de

los estudiantes del undécimo grado?, ¿Cuáles destrezas (escuchar, hablar, leer, escribir) están presentes en la enseñanza y aprendizaje del inglés mediante la valoración de los componentes básicos (pronunciación, vocabulario, gramática) para la adquisición de competencias comunicativas ¿Cuáles son las estrategias instruccionales implementadas para el desarrollo de competencias lingüísticas en el idioma inglés mediante el uso del aprendizaje colaborativo? ¿Cuáles constructos teóricos subyacen de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en escenarios grupales de formación académica?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Construir un corpus teórico sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés como idioma extranjero desde el enfoque pedagógico colaborativo virtual.

Objetivos Específicos

1. Diagnosticar el nivel del conocimiento y dominio del inglés de los estudiantes del undécimo grado.
2. Identificar las destrezas (escuchar, hablar, leer, escribir) en la enseñanza y aprendizaje del inglés mediante la valoración de los componentes básicos (pronunciación, vocabulario, gramática) para la adquisición de competencias comunicativas.
3. Interpretar las estrategias instruccionales implementadas para el desarrollo de competencias lingüísticas en el idioma inglés mediante el uso del aprendizaje colaborativo desde la virtualidad
4. Teorizar los constructos que subyacen de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en escenarios grupales de formación académica virtual.

Justificación de la Investigación

El inglés constituye la segunda o tercera lengua para algunos países, en función de la postmodernidad y los requerimientos competitivos de la sociedad global. Se ha convertido entonces, en la lengua extranjera con mayor influencia en el mundo y para su desarrollo eficiente requiere de un proceso de enseñanza y aprendizaje con estrategias centradas en la innovación, creatividad y construcción de saberes significativos.

El acompañamiento de este proceso se apoya de manera eficiente en el aprendizaje colaborativo virtual; con el fin de centrar la formación de los estudiantes con visión holística e interdisciplinaria a partir del trabajo grupal y no individualizado, ya que se pretende propiciar escenarios de aprendizaje cónsonos con la realidad de los estudiantes y más aún en estos tiempos de pandemia cuando el ingenio se apodera de las aulas de clase extramuros y así lograr como lo expresa Rodríguez y García (1998) “Un entorno de aprendizaje favorable, ayudando a prestar atención y mantenerse atento a los estímulos de aprendizaje, a controlar los niveles de ansiedad y mantener la motivación” (p. 260).

En atención a las consideraciones anteriores, surge la inquietud por una investigación que trascienda la realidad del docente y del estudiante, así como visiones centradas en el idioma inglés surge como una alternativa de crecimiento y avance de la sociedad, sin limitaciones de frontera solo el deseo de construir el conocimiento. De tal manera, que, desde el punto de vista teleológico, circunscribe los propósitos de la investigación hacia la consolidación de un corpus teórico que transforme la realidad objeto de estudio, en un escenario donde se deje entrever la importancia del idioma inglés para la formación integral del estudiante y la capacitación y actualización permanente de los docentes en un trabajo integrado y colaborativo.

Las consideraciones epistemológicas ofrecen una serie de fundamentos teóricos, que posicionan el inglés desde el enfoque pedagógico colaborativo como una alternativa de crecimiento y desarrollo de los pueblos, en un mundo postmoderno que invita a replantear su enseñanza y aprendizaje a partir de métodos didácticos

presenciales y virtuales. De allí, su vinculación desde el punto de vista práctico, al destacar que la enseñanza y el aprendizaje del inglés trasciende la visión tradicional de la gramática y facilita su aplicación en el contexto donde se desenvuelve el estudiante; así se otorga mayor relevancia a la pronunciación y ejercitación del habla en la etapa del desarrollo lingüístico, con la apertura del aprendizaje de nuevas lenguas, tal como lo señala Muñoz (2002) “Todas las personas que han aprendido una primera lengua pueden aprender una segunda y una tercera” (p. 23).

En lo axiológico, aborda los valores éticos de la autoconciencia, humanismo, la verdad y la libertad en la construcción del conocimiento para la vida y no para el momento como un proceso reflexivo hacia la valoración del idioma inglés como lengua extranjera en su trayectoria personal y profesional futura; así como la valoración del trabajo grupal, en función de las fortalezas de cada integrante.

Desde el punto de vista práctico, la investigación se basa en el campo de la gamificación (ludificación) que, según Vargas, García, Género y Piattini (2015) se basa en el empleo de juegos didácticos para el promover el compromiso y la motivación de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otras estrategias. Por tanto, su aplicación será muy beneficiosa para los estudiantes del grado 11, puesto que les permite consolidar las competencias de la cátedra de inglés con mayor rapidez y significado. Además, de servir de modelo para el desarrollo de las demás áreas de aprendizaje que deseen trabajar bajo un modelo de aprendizaje colaborativo virtual.

Finalmente, en lo metodológico, representa un gran aporte investigativo a partir de la aplicación del método fenomenológico – hermenéutico para dar carácter científico a la realidad empírica develada, cuyos resultados contribuyen a la transformación inicial de las cosmovisiones de los actores e institución educativa de estudio y posterior, transformación de las demás instituciones como una red de construcción conjunta de saberes a partir de la realidad del Covid-19 y la virtualidad como punta de lanza en la educación actual. La investigación se encuentra inscrita en el Núcleo de Investigación Educación, Cultura y Cambio (NIEDUCA), Línea de Investigación: Innovaciones, Evaluación y Cambio, cuyos aportes de derivan de los encuentros

científicos, publicación de artículos acerca de los avances y resultados de la presente investigación, así como la presentación en eventos científicos.

CAPÍTULO II

DESPLIEGUE TEÓRICO REFERENCIAL

Investigaciones Previas

En este capítulo, se presentan investigaciones científicas sobre la aplicación del método de aprendizaje colaborativo en diferentes áreas del conocimiento, específicamente en el idioma inglés y en referentes teóricos que establecen el piso epistemológico y gnoseológico de la presente investigación. Al respecto, Arias (2006), enfatiza que el marco teórico es “El producto de la revisión documental – bibliográfica, y consiste en una recopilación de ideas, posturas de autores, conceptos y definiciones, que sirven de base a la investigación por realizar”. (p. 100). De tal manera, que las investigaciones previas y los constructos teóricos, se presentan a continuación:

También diferentes teorías relacionadas con la didáctica del proceso de enseñanza y aprendizaje de este idioma, las diferentes estrategias didácticas utilizadas para que los estudiantes se apropien correctamente de conocimientos y, las teorías que fundamentan la investigación.

Turrión (2013) en España, efectuó la investigación *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: El aprendizaje del inglés en alumnos de primaria*, cuyo objetivo fue realizar un estudio sobre las consecuencias del aprendizaje cooperativo en el contexto educativo. La metodología se centró en un diseño intergrupo pretest-postest con grupo control. Se trabajó con grupos independientes, 2 experimentales y 1 control. La condición experimental fue el uso del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de inglés en el segundo ciclo de primaria.

Todos los grupos fueron sometidos a las pruebas pretest y posttest que incluían una prueba de rendimiento académico en la asignatura de inglés y un cuestionario de actitudes con una escala Likert.

Entre las conclusiones, se destaca: el rendimiento académico en la asignatura de inglés no se ha visto influido significativamente por el uso del aprendizaje cooperativo. Los profesores colaboradores han valorado muy positivamente la experiencia de haber trabajado de forma cooperativa. Según ellos, los alumnos estaban mucho más concentrados en las tareas que se proponían, el clima de clase ha mejorado considerablemente puesto que los alumnos han desarrollado los lazos que tenían entre ellos y han creado nuevas relaciones de amistad. Esta forma de trabajo permite una mayor sociabilidad del alumno dentro del aula, y, por tanto, una mejora de la calidad de las relaciones sociales que establece con sus compañeros. Los conflictos y las disputas entre alumnos han experimentado un descenso. Este mejor ambiente se ha trasladado a otros ámbitos de la vida escolar.

Este estudio representó la posibilidad de verificar la aplicación del método colaborativo en una población estudiantil, obteniendo resultados mediante instrumentos que también tomaron en cuenta el rendimiento académico y, por lo tanto, se logró que los estudiantes mejoraran en el uso de herramientas sociales para comunicarse mediante el inglés.

Por otra parte, se cita el estudio de Hernández (2014) titulado *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*. Desarrollada en la Universidad Complutense de Madrid, España. Esta investigación planteó como propósito general conocer la incidencia del “modelo b-learning” en el rendimiento académico de los estudiantes que participaron en la experiencia, así como el nivel de satisfacción del alumnado y profesorado que participó en dicho proceso de formación b-learning.

En cuanto al ámbito metodológico, tuvo un enfoque mixto cuantitativa y cualitativa, en las cuales se aplican como instrumentos la prueba estadística t-student, cuestionarios y entrevistas para comprender de mejor manera el proceso formativo

que se llevó a cabo con 433 estudiantes universitarios. Es importante mencionar que para la aplicación de los instrumentos se formaron dos grupos: (a) grupo experimental y (b) grupo de control. Luego de la aplicación del modelo e-learning al grupo experimental se establecieron comparaciones a fin de constatar avances en los educandos.

Sobre los resultados, la autora concluye que existe una significancia y valía de la experiencia sobre todo en cuanto a la participación, interacción y comunicación que se estableció entre los participante. Asimismo, observó limitaciones encontradas referidas a la necesidad de capacitación continua del profesorado, la temporalidad de las e-actividades, así como la necesidad de creación de un “Centro de Apoyo Técnico-Pedagógico Didáctico” que guíe y oriente al profesorado y alumnado en este tipo de acciones formativas.

Como se observa, el estudio mostró la relevancia que tiene el uso de las tecnologías en las prácticas pedagógicas al combinar experiencias educativas presenciales y a distancia, de igual forma denota la satisfacción de los participantes (docentes y estudiantes) al emplear estrategias basadas en esta metodología, de allí la relevancia que tiene para el presente trabajo. Por otra parte, sirvió de base para comparar teorías en cuanto al manejo de las tecnologías en el campo educativo, como recurso y escenario de aprendizaje.

En otro contexto, Moncada (2016) desarrolló una investigación titulada *Concepciones de un grupo de profesores de inglés de Venezuela sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional*; llevada a cabo en la Universidad Nacional de La Plata, en Argentina. El objetivo de este estudio fue describir las concepciones de un grupo de profesores de inglés de los niveles de Educación Media General y Educación Universitaria de la ciudad de San Cristóbal, Venezuela, sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional. Desde una apariencia crítica y posestructuralista en la que se concibe al inglés como un fenómeno social cargado de ideologías y valores culturales, este estudio procuró dar cuenta de las conexiones que existen entre el inglés y las fuerzas

económicas, políticas, sociales e ideológicas que subyacen detrás de su expansión, uso y enseñanza en el mundo.

Se enmarcó en una metodología cualitativa, bajo un diseño fenomenológico para revelar la manera en que los educadores de inglés de este contexto específico entienden el fenómeno y conciben la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional. El grupo de informantes estuvo conformado por 78 profesores de educación universitaria en la ciudad de San Cristóbal. La recolección de los datos se utilizaron dos cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas aplicados vía internet, además de una entrevista semiestructurada cara a cara en profundidad, a 9 profesores seleccionados como informantes claves. En el análisis de la información, se utilizó el programa Atlas.ti versión 6, para la organización y presentación de categorías, posteriormente fue interpretada través del método propuesto por Strauss y Corbin (2002).

En lo que respecta a los hallazgos, el estudio develó poca conciencia crítica de los docentes participantes sobre la hegemonía del inglés en el mundo y su percepción del idioma como un asunto necesario y beneficioso para la comunicación internacional, de allí que consideren su enseñanza y aprendizaje como necesarios en todos los contextos del mundo. Además, se evidenciaron algunos asuntos sociopolíticos enmarcados en la dicotomía ‘nativo’ – ‘no nativo’ del inglés fundamentado en el concepto del ‘native speakerism’.

Para la presente investigación, el estudio actual guarda relevancia en cuanto aporta elementos teóricos que permitieron comprender la concepción de los docentes hacia la enseñanza del inglés como segunda lengua y su relevancia en la formación de los estudiantes de bachillerato. Además, en el ámbito metodológico, aplicó herramientas y procedimientos que pudieron ser tomados en cuenta en el trabajo.

En el ámbito nacional, Jiménez (2013) estudió el *Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimedia en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura*. Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia y tuvo como objetivo: Contribuir a la cualificación de los ambientes de enseñanza-aprendizaje del inglés a partir de la implementación de

estrategias para la lectura de textos en un contexto multimedial. Se describe como un estudio de enfoque mixto, donde se registran datos cuantitativos a través de un programa multimedia diseñada por el investigador y datos cualitativos mediante entrevistas semiestructuradas.

El trabajo investigativo se ejecutó en cuatro fases: (a) Ambientación, (b) Pilotaje, (c) Aspectos corregidos después del pilotaje, (d) Intervención. De acuerdo con las impresiones del investigador, observó que la mayoría de los participantes utilizaron la multimedia para apoyar su comprensión lectora en el idioma, considerando la interactividad de los recursos, la rapidez y la posibilidad de desarrollar test en simultáneo con la aplicación. Además evidenció que los estudiantes manifestaron conformidad con las actividades mediadas por este recurso, haciendo énfasis en la combinación recursos multimediales e impresos para el desarrollo de todo el curso.

Sobre la base de estas consideraciones, se puede decir que este trabajo presenta un aporte significativo al estudio actual, ya que mostró un avance considerable en los estudiantes en el manejo y dominio del idioma, gracias a la variedad de recursos multimediales que se colocó a su disposición, aun y cuando, las exigencias de las actividades era para expertos, los alumnos principiantes pudieron resolverlas sin dificultad y comprendían las tareas que realizaban.

Por último, se menciona el trabajo de Acero (2014) denominado *Aportes Pedagógicos del Uso de las TIC en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en Colombia*. Esta Tesis Doctoral se desarrolló en Universidad Santo Tomás. Primer Claustro Universitario de Colombia, en la ciudad de Bogotá. Tuvo como propósito: Fundamentar los aportes pedagógicos del uso de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y diseñar una propuesta pedagógica para la enseñanza de este idioma en ambientes virtuales.

Utilizó un enfoque cualitativo con un diseño hermenéutico y un tipo de estudio soportado en la teoría fundamentada. Los informantes estuvieron conformados por los actores de la comunidad educativa. En cuanto a la recolección de datos se empleó la técnica de entrevista semiestructurada lo que permitió una lectura amplia del contexto de la educación superior en ambientes virtuales como escenario de procesos de

formación para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés. Igualmente se utilizaron otras técnicas de recolección de información complementarias, como la observación participante, en el rol de tutor al interior de un aula virtual. Estos datos fueron procesados a través del programa Atlas.ti versión 6 e interpretado según el procedimiento hermenéutico.

Como resultados, el autor expone que la investigación contribuyó a la comprensión de nuevas formas pedagógicas mediadas con las TIC para potenciar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y al fortalecimiento de nuevas habilidades y capacidades para la construcción y apropiación de conocimiento en la educación superior. Es fácil apreciar la relevancia que tiene este trabajo en el estudio actual, ya que resalta la preeminencia que tiene el uso de las tecnologías en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Cabe destacar que generalmente estos recursos han sido incursionados en la educación superior y que gracias al confinamiento por la pandemia, se la ha dado mayor significado en la educación media pública y privada. De igual modo, el trabajo propone alternativas metodológicas que pudieron ser avizoradas durante la ejecución de la investigación en curso.

Constructos Teóricos

Los constructos teóricos comprenden la explicación conceptual y procedimental del fenómeno objeto de estudio mediante la ampliación de la descripción del problema e integración de la teoría con la investigación. Para Arias (2017) este, “En principio un constructo es un concepto, idea o representación mental de un hecho o de un objeto” (p. 42). Así mismo, el término constructo puede ser entendido en dos direcciones: como concepto integrante de una teoría (Hyman, 1994) o como una “teoría” (Bunge, 2001, p. 36) que contribuye al soporte epistémico y gnoseológico del objeto de estudio. Los constructos teóricos a desarrollar en las siguientes líneas discursivas son los que se mencionan a continuación:

Enseñanza y Aprendizaje del Inglés

La educación cumple con el propósito de formar educandos según capacidades, habilidades, intereses y necesidades transversalizados procurando la construcción de conocimientos impartidos con diferentes modelos y corrientes pedagógicas. Convirtiéndose, así la educación en tarea fundamental de formación para lograr que el individuo sea un ser social, intelectual, práctico, en la que todas las acciones dirigidas al proceso de enseñanza y aprendizaje, tengan un significado relevante para construir conocimientos, fortalecer habilidades y competencias y cultivar actitudes propias del desarrollo humano y del desempeño que todo individuo tiene en la sociedad, como resultado de conceptos, pensamientos, ideas con características innovadoras, creativas, constructivas, en los ámbitos familiares, escolares, sociales y culturales.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen alto impacto en el desempeño de los estudiantes hacia la adquisición y construcción de su propio conocimiento. Entendiendo la enseñanza como una actividad realizada conjuntamente mediante la interacción de elementos: uno o varios profesores, docentes o facilitadores, uno o varios estudiantes, el objeto de conocimiento, y el entorno educativo o mundo educativo donde se ponen en contacto a profesores y estudiantes. También Alvarado (2011) la define como “Una competencia y vocación para desarrollar la habilidad de promover información nueva a un sujeto, en donde se guía, acompaña y tutora a los estudiantes en las estructuras de anclaje, adquisición y reflexión de información” (p. 38) a la vez que se facilita la reflexión a través de situaciones didácticas, actividades y métodos para que el estudiante integre las nuevas ideas propiciando el interés en el aprendizaje.

Este concepto es más restringido que el concepto de educación, ya que esta tiene por objeto la formación integral de la persona, mientras que la enseñanza se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos. En este sentido la educación comprende la enseñanza propiamente. Es así que la enseñanza tiene el incentivo, no tangible, sino de acción, destinado a producir, mediante un estímulo en el sujeto que aprende (Arredondo, 1989).

Por su parte, el aprendizaje es la acción de instruirse y el tiempo que dicha acción demora. También, es el proceso por el que, una persona es entrenada para dar solución a situaciones, mecanismo que va desde la adquisición de datos hasta la forma más compleja de recopilar y organizar la información (Arredondo, 1989). Cuando se construye conocimiento, el actor principal es el estudiante, cumpliendo con su rol activo, participativo y dinámico, donde el procesamiento de información es esencial para demostrar que ha adquirido competencias, destrezas y habilidades en la apropiación del conocimiento.

Al respecto, Díaz Barriga (2002) define el proceso de enseñanza y aprendizaje la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar, en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. Por eso, está de acuerdo con la siguiente clasificación de estrategias de aprendizaje, en la que se evidencian momentos importantes como el proceso, el tipo de estrategia, el objetivo y la técnica, tal como se aprecia en la Cuadro 1.

Cuadro 1.
Clasificación de Estrategias de Aprendizaje.

PROCESO	TIPO DE ESTRATEGIA	FINALIDAD	TÉCNICA O HABILIDAD
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple Apoyo al repaso (seleccionar)	Repetición simple y acumulativa Subrayar Destacar Copiar
	Elaboración	Procesamiento simple Procesamiento complejo	Palabra clave Rimas Imágenes mentales Parfraseo Elaboración de inferencias Resumir Analogías Elaboración conceptual
Aprendizaje significativo	Organización	Clasificación de la información Jerarquización y organización de la información	Categorías Redes semánticas Mapas conceptuales Estructuras textuales

Fuente: Pozo (1990)

De acuerdo con la información presentada, existen dos procesos relevantes dentro de la enseñanza y el aprendizaje, tales como: el aprendizaje memorístico y el aprendizaje significativo. Todo maestro puede utilizar cualquiera de las estrategias que cada uno determina, acorde con el objetivo de aprendizaje que se persigue. En el caso del aprendizaje del inglés, es necesario articular los dos procesos, es decir, utilizar estrategias enfocadas hacia el aprendizaje memorístico, tales como: la recirculación de la información; pero también es importante construir conocimientos en esta lengua extranjera, gracias al proceso de aprendizaje significativo, en el que se pueden mencionar estrategias como la elaboración y la organización.

En consecuencia, construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que poseen previamente los estudiantes, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos (Díaz Barriga, ob.cit). De esta manera, el estudiante estará en la capacidad de ampliar o ajustar esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional.

A partir de los conceptos anteriores, es pertinente destacar que, cuando se habla del proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario tener en cuenta las posturas disímiles y similares diferentes autores. Por ejemplo, Bruner (1978) afirmó que el propósito de la educación debía ser el desarrollo intelectual y que el currículo científico debía favorecer el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, a través de la investigación y el descubrimiento. Y el profesor, deja de ser el poseedor exclusivo del conocimiento para convertirse en el facilitador de un proceso de descubrimiento llevado a cabo por el estudiante, bajo su guía.

En otras palabras, el protagonista de su propio aprendizaje es el estudiante, porque es el que decide qué quiere aprender, cómo lo quiere aprender, cuándo lo desea adquirir, y muchas otras posibilidades que partiendo de cuestionamientos como los anteriores, permiten al educando construir su propio constructo conceptual acerca de lo que le interesa.

El profesor es el tutor, aplicando el concepto de andamiaje (scaffolding) de Bruner, donde la interacción comunicativa entre el profesor y sus estudiantes permite

el avance cognitivo de los segundos, sin trasladar nunca la responsabilidad del aprendizaje al primero. Este proceso permite que un estudiante pueda realizar una tarea o alcanzar una meta que no lograría sin recibir ayuda, resaltando que no se trata de resolver los problemas sino proporcionarle más recursos para resolverlo, contribuyendo a la transferencia del aprendizaje, y ayudando a la construcción de estructuras de conocimiento más elaboradas.

Ahora bien, este andamiaje es congruente con el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, fomentando el respeto y la valoración de la pluralidad y de las diferencias, tanto en el entorno inmediato, como en el globalizado. También apoya a los estudiantes en la práctica de la interacción social y en la negociación de significados, y gracias a esto, desarrolla mayor conciencia lingüística, lo que se traduce en un proceso de monitoreo de la lengua que está aprendiendo, de los hablantes de ese idioma y de la cultura de donde provienen. Por ello, aprender otra lengua favorece el desarrollo de un mayor grado de conciencia metalingüística y aumenta la habilidad para apreciar lo arbitrario y lo convencional de los símbolos lingüísticos.

Entre las estrategias pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje del inglés, según Salgado Reyes (2017), se destaca el método de aprendizaje vivencial, desarrollado a través de expresiones cortas, de acuerdo con el nivel de aprendizaje del estudiante; así este, podrá realizar oraciones escritas y orales. Igualmente, motiva a leer ensayos sobre el tema a tratar, se extrae el vocabulario para facilitar la comprensión de los mismos y se revisa la pronunciación. Por último, lo socializan con los estudiantes a través de actividades de expresión oral, proceso que es evaluado, logrando resultados exitosos; con esto se desarrollan las cuatro destrezas básicas del idioma: speaking (hablando), reading (leyendo), writing (escribiendo), listening (escuchando). Por lo tanto, se presentan a continuación algunos métodos que obtienen procesos y resultados significativos en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés:

Método gramática-traducción (G-T): En este método se hace énfasis en las reglas gramaticales y sus excepciones para aplicar los conocimientos que se hayan adquirido en la traducción de oraciones y textos entre la lengua extranjera y la nativa. Su

finalidad es memorizar las reglas gramaticales y el vocabulario para entender y manipular su morfología y sintaxis. Tetzner (2013) expone que, en esta metodología la importancia la tienen las reglas gramaticales, el estudio exhaustivo de los vocabularios y la traducción de textos.

Método directo: Las técnicas o habilidades que se destacan son: el método natural, el psicológico, el fonético y de lectura, llamado directo porque establece una conexión directa entre las oraciones o palabras de la lengua extranjera y la realidad a la que, esta representa. Macaro (2015) afirma que nace como un estímulo a la metodología antes expuesta (G-T), en la que se desarrollan la metodología natural, psicológica, fonética y de lectura. Dash (2013) considera que siempre se trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad; es decir, asocia el significado de las palabras con objetos, gestos y situaciones sin mezclar la lengua materna (no usar la traducción).

Método audiolingual: Es un sistema de enseñanza por períodos tanto a corto como a largo plazo donde, en el corto plazo se forman la comprensión oral, el reconocimiento de símbolos del habla y la habilidad para ponerlos por escrito; y en el largo plazo, el estudiante debe dominar la lengua como un hablante nativo. Al respecto Reyes (2010) dice que, la metodología también se conoce como *aural-oral* y *mim-mem*; en esta metodología la importancia la tiene la lengua hablada (la expresión verbal y la auditiva). Cassany (2012) afirma que se logra el aprendizaje de oraciones y vocabularios por medio de las palabras habladas y la imagen visual en torno al significado de la palabra, a través de la repetición.

Método comunicativo: Es una corriente metodológica consecuente con los objetivos de la enseñanza impartida y se centra en el aprendizaje de una determinada lengua y en la comunicación de ella. Lomas (2013) explica que el método se acopla a los principios pedagógicos de pasos o aproximaciones metodológicas previas y recoge hasta ahora métodos aplicados y los optimiza de forma ecléctica. Se da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua. Su principal objetivo es ayudar a los alumnos a crear

frases con significado en lugar de ayudarles a construir estructuras gramaticales perfectamente correctas o a conseguir una pronunciación perfecta.

Se caracteriza por ser un enfoque de enseñanza general y no un método de enseñanza con prácticas de clase claramente definidas. Como tal, a menudo, se le define por medio de una lista de principios o características generales. Una de las listas más conocidas es la de las cinco características del método comunicativo, elaborada por Nunan (1996):

Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción. Introduce textos reales en la situación de aprendizaje. Ofrece a los alumnos oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua. Da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula. Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella. (p. 2).

El estudiante procesa la información de acuerdo con sus necesidades, habilidades, actitudes, creencias, sentimientos y las experiencias previas. Entonces las entidades educativas necesitan de medios eficaces para adquirir el conocimiento, las habilidades y las destrezas para el uso del idioma inglés en un contexto determinado, y así satisfacer las necesidades comunicativas de los estudiantes.

Competencias de Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como una Lengua Extranjera

La competencia lingüística, se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras. Esta competencia implica, el manejo teórico de conceptos gramaticales, ortográficos o semánticos, su aplicación en diversas situaciones Rodríguez Garcés, (2015). Las personas evidencian diferentes capacidades para producir enunciados que respeten las reglas gramaticales de una lengua en términos de vocabulario, sintaxis, semántica y pronunciación adecuada; elementos necesarios no sólo para darse a entender en dicho idioma, sino también para comprender sus enunciados.

También la competencia pragmática Cárdenas, (2010) se articula con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende, en primer lugar, una competencia discursiva que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales. En segundo lugar, implica una competencia funcional para conocer, tanto las formas lingüísticas y sus funciones, como el modo en que se encadenan unas con otras en situaciones comunicativas reales.

Por último, la competencia sociolingüística Quiñones, (2017) contempla las expresiones de la sabiduría popular o con las diferencias de registro, de dialecto y de acento. Implica un saber/hacer flexible, que se actualiza en contextos significativos y que supone la capacidad para usar los conocimientos acerca de la lengua en diversas situaciones, tanto dentro como fuera de la vida escolar. También abarca el desarrollo de habilidades y saberes que se relacionan con las dimensiones ética, estética, social y cultural de la lengua que se aprende.

En la Guía 22, de Estándares básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (2018), se presenta lo pactado según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, en el Grado 11 de Vocacional sobre los estándares a desarrollar en las competencias comunicativa lingüística, comunicativa pragmática y comunicativa sociolingüística, ya que la presente investigación centra como muestra esta población. A continuación, se presentan los Estándares y competencias en inglés. (Cuadro 2).

Cuadro 2.
Estándares de lectura y escucha de inglés en Undécimo Grado.

Competencia Comunicativa Lingüística	Competencia Comunicativa Pragmática	Competencia Comunicativa Sociolingüística
Entiendo instrucciones para ejecutar acciones cotidianas.	Entiendo instrucciones para ejecutar acciones cotidianas.	Identifico personas, situaciones, lugares y el tema de conversaciones sencillas.
Identifico conectores en una situación de habla para comprender su sentido.	Identifico la idea principal del texto oral cuando tengo conocimiento previo del tema.	Utilizo estrategias adecuadas al propósito del texto.
Comprendo en general el	Identifico conectores en una	Comprendo en general el

sentido del texto oral, aunque no entiendo todas sus palabras.	situación de habla para comprender su sentido.	sentido del texto oral, aunque no entiendo todas sus palabras.
Identifico palabras clave en el texto que me permite comprender su sentido general.	Identifico personas, situaciones, lugares y el tema de conversaciones sencillas.	Me apoyo en lenguaje gestual y corporal del hablante para comprender mejor lo que dice.
Estructuro mis textos entendiendo en cuenta elementos del lenguaje como puntuación, ortografía, sintaxis, coherencia y cohesión.	Identifico el propósito de un texto oral.	Utilizo las imágenes del contexto de habla para comprender mejor lo que escucho.
Escribo diferentes tipos de texto de mediana longitud y con una escritura sencilla.	Utilizo estrategias adecuadas al propósito del texto.	En un texto identifico los elementos que me permiten apreciar los valores de la cultura angloparlante.
Escribo resúmenes e informes que demuestran mi conocimiento.	Comprendo en general el sentido del texto oral, aunque no entiendo todas sus palabras.	Expreso valores de mi cultura a través de los textos que escribo.

Cuadro 2
Continuación

Escribo textos a través de los cuales explico mis preferencias, intereses y decisiones.	Identifico palabras clave en el texto que me permite comprender su sentido general.	Escribo diferentes tipos de texto de mediana longitud y con una escritura sencilla.
Escribo textos expositivos sobre temas de mi interés.	Identifico el punto de vista del autor.	Escribo textos de diferentes tipos teniendo en cuenta a mi posible lector.
Narro en forma detallada experiencias, hechos o historias de mi interés.	Utilizo variedad de estrategias de comprensión de lectura.	Hago presentaciones orales sobre temas de mi interés y del currículo escolar.
Utilizo un vocabulario apropiado para expresar mis ideas con claridad relacionadas con el currículo.	Hago inferencias a partir de la información de un texto.	Utilizo elementos metalingüísticos como gestos y entonación para hacer más comprensible lo que digo.
Participo en conversaciones sobre temas de mi interés con un lenguaje claro y sencillo.	En un texto identifico los elementos que me permiten apreciar los valores de la cultura angloparlante.	Opino sobre los estilos de vida de la gente de otras culturas, apoyándome en textos escritos u orales previamente estudiados.
Respondo preguntas teniendo en cuenta a mi interlocutor y al contexto.	Comprendo variedad de textos informativos provenientes de fuentes diferentes.	Utilizo una conversación inteligible para lograr una comunicación efectiva.
Utilizo estrategias que me permiten iniciar, mantener y cerrar una conversación	Estructuro mis textos entendiendo en cuenta elementos del lenguaje como	

Como se observa en el cuadro, para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el aprendizaje de lenguas extranjeras se requiere para investigar, ya que mucho del conocimiento que se genera en el mundo está publicado en lenguas diferentes al castellano, principalmente en inglés. Por lo que puede afirmarse, que el inglés es un idioma que aumenta su protagonismo como lengua para los negocios y el trabajo. Desde esta perspectiva, el MEN diseña una serie de competencias que deben ser adquiridas por los estudiantes en cuanto a la pronunciación, escritura e interpretación de los aspectos básicos del idioma.

De allí que hace énfasis en la narración, la identificación de los propósitos de la comunicación y sus elementos, así como la inferencia y el dominio de la ortografía del idioma, esto último significa comprender los cambios gramaticales que se producen a la hora de escribir utilizando este idioma, ya que varía en consideración al idioma castellano. Todo esto con la finalidad de acceder a muchas de las opciones laborales, culturales y de entretenimiento al dominar esta lengua extranjera.

Enfoque Pedagógico Colaborativo (Aprendizaje y Trabajo Colaborativo)

En el contexto interactivo, las clases generan múltiples situaciones de comunicación donde se usa tanto el lenguaje oral y escrito como los diversos códigos de relación interpersonal. Es un espacio significativo para que, el individuo se concientice como ser social y para que aprenda las relaciones de poder (entre adulto y alumnos o entre iguales).

En estos contextos interiorizan conceptos fundamentales para la organización del aprendizaje: el valor de uso del tiempo y su organización, el uso de los espacios o las nociones de lo que se entiende por trabajo o trabajar, de lo que es enseñar y de lo que significa aprender. En las aulas se dan situaciones que generan conductas de carácter

afectivo y de naturaleza psicodinámica, los cuales van a desempeñar un papel de primer orden en la interiorización de los aprendizajes. Los efectos de naturaleza social y afectiva generados en el grupo son muy importantes para los individuos, porque inciden en su propia autoestima y porque potencian o mitigan el impacto de una determinada acción educativa o institucional sobre el individuo.

El aprendizaje colaborativo se fundamenta en teorías cognoscitivas como la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1962) que plantea que el individuo construye su aprendizaje en la interacción y mediación de este con el medio donde se encuentra; y la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1983) quien explica que un conocimiento es efectivo y válido cuando el ser humano es capaz de ponerlo en práctica en el entorno para la resolución de problemas. Desde esta óptica, se deduce que el aprendizaje colaborativo se produce de la interacción y cooperación que se da entre los miembros de un grupo.

Este modelo de aprendizaje se presenta de la socioconstrucción de significados que resultan útiles a la resolución de problemas. A este respecto, Johnson y Johnson (1999) define este aprendizaje “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 5). Esto implica, que todos los miembros deben cooperar para alcanzar la meta establecida, es decir, el aprendizaje.

Es importante destacar, que en la literatura actual se aborda los términos aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo sin ninguna distinción, sin embargo, existen autores que exponen una clara diferencia entre ambos. Ejemplo Zañartu (2000) y Panitz (2001) sostienen que el aprendizaje cooperativo amerita mucha planificación por parte del educador, mientras que el colaborativo implica mayor autonomía del estudiante, y poca interacción del docente. No obstante, a juicio del autor de esta investigación se usarán ambos términos de forma conjuntas.

Acerca del trabajo colaborativo Lobato (1998) define en términos genéricos, el Aprendizaje Cooperativo como un movimiento basado en: Un conjunto de principios teóricos y una modalidad de organización de los grupos, según, los cuales los estudiantes deben trabajar para conseguir resultados más significativos para todos.

Según Lobato (ob. cit.) el aprendizaje cooperativo es una forma de organizar el aula para que los estudiantes aprendan; pues “Es un enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula según el cual los alumnos aprenden unos de otros, así como de su profesor y del entorno.” (p. 23) como un proceso interactivo donde todos intervienen para la realización eficiente de una tarea. Su uso es instrumental y complementario, así lo destaca Solé (1996) cuando afirma que:

El trabajo cooperativo constituye un medio idóneo para lograr la socialización de los alumnos, para ayudarles a tomar conciencia del punto de vista de los demás, para que aprendan a negociar y, si es necesario, a renunciar a sus propias posiciones, o a demorar la satisfacción de sus intereses personales en beneficio de un objetivo colectivo (p. 29).

De acuerdo al autor, se trata de poner en práctica el intercambio cognitivo y socioafectivo de los estudiantes en el marco del aprendizaje compartido, pues el conocimiento es una construcción conjunta de significados dentro de una epistemología socioconstructivista. Razón por la cual, Mir (1998) sostiene que “La cooperación puede ser entendida como un recurso metodológico de aprendizaje, pero es ella misma objeto y contenido de saberes” (p. 179). En este sentido, se defiende un discurso sobre la cooperación entendida a partir del: respeto al individuo, la libertad de pensamiento y la capacidad crítica, también el descentramiento de la propia subjetividad, el aprendizaje de la reciprocidad y del intercambio, el aprendizaje de la tolerancia, el razonamiento por encima de la imposición, la confianza en las múltiples posibilidades de comunicación, la armonización de las emociones y la no discriminación entre los pares.

El trabajo pedagógico requiere una serie de interacciones grupales que enriquecen el quehacer en el aula. El trabajo colaborativo mejora las relaciones sociales, un desarrollo de los recursos sociales y vínculos entre los miembros del grupo, según Lobato (ob. cit.) “La escuela debe llegar a ser ocasión para el desarrollo del pensamiento crítico, la experiencia de grupo, la definición de la propia identidad, la reflexión y experimentación de valores como la democracia, la participación, la solidaridad.” (p. 11).

A partir del prisma del autor, se hace importante enfatizar, en el rol del profesor, como orientador de dicho trabajo colaborativo, al hacer énfasis en el trabajo en el aula de clase, ya no es un lugar situado en un espacio presencial fijo, limitado por cuatro paredes, ahora es, cualquier ámbito donde se establezca una relación educativa entre estudiante y profesor. Es así que según Rué (1998):

Las aulas son contextos que permiten la elaboración individual de una cultura propia en el seno del grupo y no sólo la reproducción de la cultura dominante. Es un contexto relevante para la elaboración de las concepciones y prácticas de enseñanza y aprendizaje de sus integrantes, a partir de las tareas realizadas, las experiencias y las interacciones vividas. (p. 26)

De allí, la importancia de lograr en el espacio académico de enseñanza y aprendizaje diferentes formas de apropiar la información, dando un sentido y significado a lo que se recibe, procesa, interpreta e infiere. Por esto, es necesario tener en cuenta la conceptualización de Johnson y Johnson (1975) que afirma que al trabajar con estructuras colaborativas, los estudiantes deben trabajar juntos, prohibiendo al estudiante que desee trabajar para él mismo; esclaviza a aquel más dotado, y favorecerá al menos dotado; se tiende a castigar a los estudiantes que no contribuyen al trabajo del grupo o que, de una o cierta manera, reducen el funcionamiento del grupo; muchos estudiantes se aprovechan del trabajo que realizan los demás, mientras que ellos no hacen ningún trabajo y no aprenden nada.

También es necesario estructurar las metas de aprendizaje da lugar a que los estudiantes sólo realicen las cosas en que son buenos y nunca aquellas habilidades y conocimientos que son difíciles para ellos; si los estudiantes trabajan juntos de un modo cooperativo se pierde la voluntad y sus identidades personales porque el grupo les forzará a conformarse con sus estándares.

Y siendo coherente con esta propuesta, Ovejero (1990) argumenta que: las escuelas deberían subrayar la competición, puesto se está, en un mundo competitivo, pero sin embargo la mayoría de las actividades humanas son actividades cooperativas debido a que ante todos interactúan en un mundo interdependiente; en los grupos heterogéneos, los estudiantes adelantados salen perdiendo. Pero hay algunas

investigaciones que demuestran que en el rendimiento de estos estudiantes los beneficios son claros, y además también aprenden habilidades colaborativas y de amistad.

Por otra parte, no todos los estudiantes tienen que trabajar lo mismo y alcanzar el mismo nivel de rendimiento en un grupo de aprendizaje cooperativo. Por eso, cualquier estudiante, tenga el nivel de rendimiento escolar que tenga, se beneficia, aunque no por las mismas razones ni en la misma forma. Por ejemplo: no tienen por qué desempeñar las mismas tareas y se pueden integrar a sujetos con necesidades educativas especiales al encargar tareas que puedan desempeñar dentro del grupo.

También implica mucho trabajo antes de poder llevarlo a cabo. De esta manera, un beneficio de este método desde la óptica de Ovejero (ob. cit.) “Incrementa la calidad de vida dentro del aula, el rendimiento de los alumnos y su habilidad de pensamiento crítico, así como su bienestar y su éxito a largo plazo. Pero no es fácil implementarlo” (p. 57).

En este hilo discursivo, Prendes (2000) considera que las características del trabajo colaborativo se proyectan sobre una situación social de interacción entre grupos no muy heterogéneos, donde se persigue el logro de objetivos a través de la realización de tareas. Además, existe una interdependencia positiva entre los sujetos, exigiendo a los participantes: habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas, y deseos de compartir la resolución de la tarea. Así, Martínez (1998) en el gráfico 1, estructura las características principales o más significativas del trabajo colaborativo:

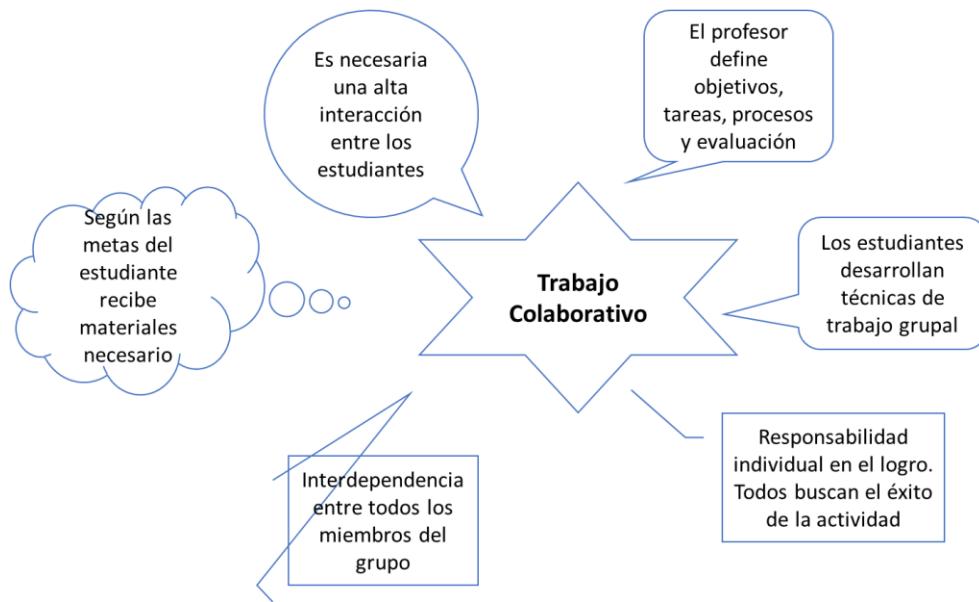


Gráfico 1. Características del Trabajo colaborativo. (Prendes, 2003)

El autor, analiza el rol del estudiante y del maestro. Entonces, cuando se habla de trabajo colaborativo desde la perspectiva del rol del estudiante, es necesaria la interacción, la responsabilidad individual, la interdependencia. Y cuando se habla del rol del maestro, este debe ser orientador, organizador, guía en el cumplimiento de tareas específicas que busquen el desarrollo de un pensamiento divergente y creativo.

En esta cosmovisión Haykal (1986), destaca que el trabajo colaborativo puede ayudar a: combatir la ansiedad, hacer partícipes a los estudiantes desde temprana edad, contribuir a potenciar una mayor autoconfianza y autoestima. Así los estudiantes trabajan en un ambiente armonioso donde encuentran tiempo suficiente para pensar, ensayar y generar feedback entre ellos.

También permite optimizar la enseñanza, pues los centros educativos maximizan todos los recursos con los que cuentan para mejorar así el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desarrolla la independencia, ya que, ante cualquier problema o duda a resolver, los compañeros se ofrecen el tipo de asistencia necesaria que antes era tarea exclusiva del profesorado. Además, potencia el pensamiento crítico; de esta forma, los estudiantes aprenderán a proyectar sus propios pensamientos e inquietudes con

más libertad y osadía, promoviendo a la reflexión y desarrollo de habilidades metacognitivas.

Por último, responde a una sociedad heterogénea y multicultural, ya que, se puede aprovechar este tipo de diversidad y convertirla en un potente recurso educativo hacia la evolución de las habilidades intelectuales, la mejora de la capacidad de expresión y comunicación y el aumento de la capacidad de comprensión verbal.

Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)

Durante los años 90' surgieron los EVA, como recurso útil en el campo educativo, en este contexto, es posible considerar a las TIC como la mayor fuente de inspiración en las prácticas pedagógicas emergentes, esto se debe a que su versatilidad y disposición de acceso generan nuevas formas de comunicación que resultan provechosas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, Martín (2010) define los EVA como “una comunidad de internet donde se llevan a cabo una serie de actividades de aprendizaje, en las que los participantes tienen acceso a numerosos recursos online” (p. 122). De acuerdo con el autor, los EVA son espacios didácticos basados en medios tecnológicos que facilitan la didáctica pedagógica.

En este sentido, los EVA representan la alternativa educativa de la sociedad de la información, estos escenarios se enmarcan en la teoría constructivista, ya que promueven un aprendizaje autónomo, donde los educandos son los responsables de su proceso formativo. En este orden de ideas, la UNESCO (1998) en su informe mundial alusivo a la educación, expone que los EVA componen una forma totalmente nueva de tecnología educativa, la cual brinda un sinfín de oportunidades y tareas a las instituciones de enseñanza de todo el mundo, el entorno de aprendizaje virtual lo define como un programa informático interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada, es decir, que está asociado a Nuevas Tecnología.

Al respecto, Silva (2011) explica que los EVA son espacios:

Para enseñar y producir aprendizaje, es un ambiente que es modelado pedagógicamente con esa finalidad, donde las diferentes componentes

que lo conforman como: los espacios de la plataforma, las actividades y los materiales, buscan generar aprendizaje, el cual se ve enriquecido por la interacción dentro la comunidad de aprendizaje. Dicha interacción es mediada por herramientas informáticas” (p. 77)

En consecuencia, se tiene que los EVA implican actividades basadas en la colaboración en los cuales se crean las situaciones para que el individuo se apropie de nuevos conocimientos, de nuevas experiencias, de nuevos elementos que le generen procesos de análisis, reflexión y apropiación, a través de un ordenador, simulando una clase real.

Dentro de sus características Sentí y Lara (2010) señalan:

- Aumento notable en la calidad y cantidad de los materiales y recursos de aprendizaje, propios y ajenos, y se facilita su acceso a los estudiantes.
- Actualización permanente de los materiales y recursos.
- Proceso de comunicación entre los profesores y los estudiantes y entre los propios estudiantes, al complementar las actividades cara a cara. Un acercamiento real al aprendizaje colaborativo.
- Mayor flexibilidad y variedad de las actividades que forman el núcleo del currículum.
- Flexibilización el «tiempo de estudio» para acomodarse a los problemas y potencialidades de los estudiantes.

Estrategias Instruccionales

Las estrategias instruccionales se relacionan estrechamente con los procesos básicos cognitivos: percepción, atención y memoria, de manera que los individuos perciben la información la almacenan en la memoria a corto plazo, luego la procesan combinándola con la preexistente, centrando su atención en aquellos elementos que considere más relevante y por último la almacena en su memoria a largo, es allí donde se produce el aprendizaje. Szczurek (citado en Ojeda, 2012) define la estrategia instruccional como “un conjunto de acciones deliberadas y arreglos organizacionales para llevar a cabo la situación enseñanza-aprendizaje” (p. 19).

De acuerdo con la cita, las estrategias instruccionales permiten organizar la sesión de clase delimitando el espacio, recurso, tiempo, cantidad y forma de realización de la tarea encomendada. Ojeda (ob. cit.) explica, a su vez, que “Las estrategias instruccionales indican las actividades, ejercicios, problemas o cualquier tipo de experiencia por parte del docente o el alumno que tornen más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje y faciliten la consecución de los objetivos” (p. 20). Implica entonces, la organización y secuencia que conlleva la planeación escolar.

Desde una postura teórica, la estrategia instruccional suele organizar los contenidos curriculares a desarrollar en la jornada escolar, este es un acto comunicativo y se estructura en el inicio, desarrollo y cierre, para tener sentido completo y cumplir su cometido comunicacional. En función a estos planteamientos, se evidencia que las estrategias instruccionales son realmente útiles dentro de la enseñanza en entornos virtuales, ya que estas permiten al docente orientar sistemáticamente las actividades que debe ejecutar cada aprendiente, con el propósito de que ellos solos las realicen y adquieran habilidades para futuras tareas similares.

Cabe mencionar, que dentro de los EVA, existen tareas colectivas e individuales, por lo que la instrucción resulta beneficiosa al momento de asignar a cada participante una actividad distinta sin que esto altere el desarrollo del grupo de trabajo. Por lo tanto, son fundamentales en el desarrollo de competencias para el aprendizaje. Mediante estas, se procura alcanzar la integración del estudiante en el proceso de enseñanza –aprendizaje, en otras palabras, que se convierta en un ente activo que incorpora conocimientos y experiencias nuevas a los que ya conoce.

Teorías que Apoyan la Investigación

Teoría Sociocultural

En esta teoría propuesta por Lev Vygotsky, se destaca que la interacción y el entorno social propician el aprendizaje de una lengua. Vygotsky (1955) afirma que “El desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos; el desarrollo

de la lógica en el niño, es una función directa del lenguaje socializado. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento” (p. 97). Además, indica que la cultura en general, juega un papel importante en la formación de los niveles más altos del funcionamiento intelectual, por tanto, el aprendizaje humano es en gran medida un proceso social.

Vygotsky resalta la importancia del papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo, el pensamiento y el lenguaje son sistemas separados inicialmente desde el comienzo de la vida, la fusión se produce alrededor de los tres años de edad, con la producción de pensamiento verbal (lenguaje interior). También, describe las herramientas de adaptación intelectual, o sea aquellas estrategias que permiten que los niños manipulen sus funciones mentales básicas con mayor eficacia adaptativa, y están determinadas culturalmente (por ejemplo, las técnicas de mnemotecnica, mapas mentales).

Por otra parte, Para Vygotsky, el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos y el contexto social debe ser considerado en diversos niveles: El nivel interactivo inmediato, constituido por individuos con quien el niño interactúa en esos momentos. El nivel estructural, constituido por las estructuras sociales que influyen en el niño, tales como la familia y la escuela. El nivel cultural o social general, constituido por la sociedad en general, como el lenguaje, el sistema numérico y la tecnología (Bodrova y Debra, 2005).

A partir de estos postulados epistemológicos, Vygotsky crea el concepto de Zona de Desarrollo Potencial (ZDP) y permite comprender lo siguiente: Los niños pueden participar en actividades que no entienden completamente y que son incapaces de realizar individualmente. En situaciones reales de solución de problemas, no hay pasos predeterminados para la solución ni papeles fijos de los participantes, es decir, que la solución está distribuida entre los participantes y que es el cambio en la distribución de la actividad con respecto a la tarea lo que constituye al aprendizaje. En las ZDP reales, el adulto no actúa sólo de acuerdo con su propia

definición de la situación, sino a partir de la interpretación de los gestos y habla del niño como indicadores de la definición de la situación por parte de este. Además, las situaciones que son “nuevas” para el niño no lo son de la misma manera para los otros presentes y que el conocimiento faltante para el niño proviene de un ambiente organizado socialmente.

Sobre la base de estos planteamientos, el autor de este estudio considera relevante esta teoría para la investigación, ya que beneficia claramente el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, a partir de las experiencias reales de los individuos, logrando una interacción cercana con el ambiente, y en este caso, con las herramientas que permiten el desarrollo de habilidades y competencias de dicha lengua. Además, una de las principales características de los entornos virtuales, es el trabajo colaborativo, el cual es mediado partiendo de la interacción real y significativa entre los aprendientes y el entorno donde se encuentran, en consecuencia, es en este compartir de experiencia donde el educando va adquiriendo nuevas informaciones que luego son procesadas y almacenadas construyendo un nuevo aprendizaje.

A juicio personal del autor de la investigación, la teoría vygotskiana es propulsora de la educación en entornos virtuales y de la enseñanza de lenguas extranjeras, por cuanto se basan en un modelo de aprendizaje independiente, espontáneo y activo del estudiante, donde el maestro es el encargado de guiar esos procesos y estimular la motivación, dando autonomía al joven para que su interrelación con el medio resulte favorable y productiva en su comprensión y discernimiento de lo que aprende.

Teoría del Aprendizaje Significativo

En la enseñanza y el aprendizaje se hace una negociación de significados cuyo objetivo es compartir significados acerca de los materiales educativos del currículum. El profesor (mediación humana) es quien ya domina los significados aceptados en el ámbito de la materia de enseñanza y el aprendiz es aquel que busca captar tales significados. Entonces, el profesor presenta significados de diversas maneras y varias veces si es necesario. Al estudiante le compete verificar si los significados que está

captando son aquellos aceptados en el contexto de la materia de enseñanza. Pero lo relevante es que dicho proceso se logra en el medio social.

Novak (1981) afirma que el aprendizaje significativo se evidencia cuando el aprendiz crece, tiene una buena sensación y se predispone a nuevos aprendizajes en el área. La predisposición para el aprendizaje es una de las condiciones de aprendizaje significativo y ciertamente se relaciona con la integración de pensamientos, sentimientos y acciones.

Por otra parte, en el aprendizaje significativo, el estudiante depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse según Ausubel (1983) por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Este autor clasifica en tres elementos el aprendizaje significativo. Tales como:

Aprendizaje de representaciones: La atribución de significados a determinados símbolos.

Aprendizaje de conceptos: Objetos, eventos, situaciones o propiedades que se designan mediante algún símbolo o signo.

Aprendizaje de proposiciones: Implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales, constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma, que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva.

De acuerdo con lo planteado, esta teoría sirve de sustento al aprendizaje del inglés, ya que propone una didáctica que parte de los presaberes del individuo, que luego son relacionados con la información que adquiere de su orientador y del contexto para finalizar con la construcción de su propio conocimiento, procurando así, el desarrollo de estrategias lingüísticas asociadas con las cuatro habilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. Es así que, establecer relaciones entre lo que se sabe y lo nuevo, permite la fluidez en el campo académico, en cuanto

a la interiorización de reglas gramaticales, expresiones y contextualización de la lengua en la vida cotidiana.

La teoría del aprendizaje significativo, en opinión del investigador, propende además con un estilo de enseñanza que permite centrar la atención o el aprendizaje en el educando, favoreciendo de esta manera el desarrollo de la cognición. Desde este punto de vista, todo individuo tiene una idea que puede ser superficial o a profundidad de la realidad que estudia, por consiguiente, no necesita un dador de contenidos, sino un mediador que le ayude a comprender esa convergencia de información que se da en su estructura cognitiva (vieja-nueva) y, que posteriormente se convierte en un conocimiento más elevado útil a la resolución de problemas cotidianos, es allí donde se evidencia el significado del aprendizaje.

Teoría Lingüística

Esta teoría postula la existencia de una estructura mental innata que permite la producción y comprensión de cualquier enunciado en cualquier idioma natural, posibilitando además que el proceso de adquisición y dominio del lenguaje hablado requiera muy poco input lingüístico para su correcto funcionamiento y se desarrolle de manera prácticamente automática

Por lo tanto, según esta teoría, el niño no podría aprender su primera lengua de manera tan rápida. Mitchell y Myles (2004) destacan que “Los niños crean una representación mental del lenguaje que no sólo va más allá del estímulo al que están expuestos, sino que también es sorprendentemente similar a la de otros hablantes nativos de la misma lengua” (p. 55). Es decir, que cada infante tiene la capacidad de realizar representaciones mentales acompañadas de signos lingüísticos que pueden demostrar el mismo dominio que las personas que han nacido en lugares de habla de lenguas extranjeras.

Lo primero que debe aclararse es la distinción entre competencia lingüística y actuación lingüística. La competencia corresponde a la capacidad que tiene un hablante-oyente idealizado para asociar sonidos y significados conforme a reglas inconscientes y automáticas. La actuación, o ejecución lingüística, corresponde a la

interpretación y comprensión de oraciones de acuerdo con la competencia, pero regulándose además a partir de principios extralingüísticos, como las restricciones de la memoria, e incluso las creencias (Chomsky, 1970, 1992).

Chomsky ha insistido en que las lenguas humanas son infinitas, pues hay un número infinito de oraciones (correctas) que se pueden producir y comprender en un idioma. Esta forma de entender el lenguaje ha sido adoptada por muchos lingüistas (y no lingüistas), quienes consideran necesario explicar cómo una persona puede aprender un sistema infinito en un tiempo finito y con información finita lo cual se conoce como el problema de la productividad o creatividad del lenguaje.

La teoría lingüística, permite al investigador de este estudio comprender los procesos que confluyen en la adquisición del inglés como lengua extranjera con la finalidad de poder interpretar significativamente los hallazgos evidenciados. En este sentido, se pretende avizorar las debilidades y fortalezas que se suscitan en la enseñanza del idioma en entornos presenciales y cotejarlos con esta “virtualidad” que se aplica en los actuales momentos producto de la pandemia, estableciendo, al mismo tiempo, una fundamentación sólida de la incidencia de las tecnologías en la enseñanza de una segunda lengua.

Teoría sobre la Adquisición y el Lenguaje de Segundas Lenguas (Stephen Krashen)

Dicha teoría se basa en la adquisición frente al aprendizaje: Esta hipótesis establece que los aprendices tienen dos formas distintas de desarrollar competencia lingüística. La primera es, a través de la adquisición: descrita como un proceso inconsciente similar al que ocurre cuando un niño adquiere su primera lengua, en donde no se, es consciente de las reglas que rigen el lenguaje al que se está expuesto. La segunda, se produce de manera explícita por medio del aprendizaje, en donde ocurre lo opuesto a la adquisición, este se da de forma consciente y se tiene conocimiento de las estructuras que rigen la lengua meta (Krashen, 1992). También la adquisición de las estructuras gramaticales de la lengua en cuestión sucede de una manera que resulta predecible. Esto quiere decir, que algunos aspectos gramaticales

son adquiridos en una etapa temprana y otros en una etapa avanzada durante el desarrollo del lenguaje.

Por otra parte, la adquisición y el aprendizaje se usan de maneras muy específicas. Normalmente, la adquisición "inicia" con declaraciones en un segundo idioma y es responsable de la fluidez. El aprendizaje solo tiene una función, y eso es como Monitor o editor. El aprendizaje entra en juego solo para hacer cambios en la forma del enunciado, después que el sistema adquirido lo haya "producido". Esto puede suceder antes de hablar o escribir, o después de la autocorrección. Asimismo, la adquisición de la lengua toma lugar cuando el aprendiz logra entender muestras del lenguaje que contienen estructuras un poco más avanzadas a sus conocimientos actuales de la lengua.

Por último, aborda la relación que existe entre variables afectivas como son la motivación, la autoconfianza y el manejo de la ansiedad y la adquisición de la segunda lengua. Se establece que un aprendiz con un alto nivel motivacional, seguro de sí mismo y con bajos niveles de ansiedad puede obtener mejores resultados que uno con características opuestas. De esta manera, Krashen (1992) concluye que la gente aprende un segundo idioma cuando obtiene la información de una manera comprensible y cuando sus filtros afectivos están lo suficientemente "bajos" para permitirle la entrada a dicha información. En otras palabras, los datos comprensibles es la única variable causativa que hace efectivo y real el aprendizaje. Todos los demás factores que pretendían estimular o hacer que se aprendiera un idioma son única y exclusivamente efectivos cuando están ligados a datos comprensibles.

Desde la perspectiva del autor, toda acción pedagógica requiere contar con estímulos que coadyuven a alcanzar el aprendizaje, esto es aún más relevante en la enseñanza de lenguas extranjeras, donde no sólo se trata de que el estudiante aprenda un sinnúmero de reglas gramaticales, sino que adquiera la competencia comunicativa para usar el idioma en contextos reales y, más allá de esto, que valore la cultura que incluye aprender la lengua, así como su importancia en la vida diaria. Desde esta mirada, es inexorable que el educando desarrolle habilidades socioafectivas en plena conciencia de sus emociones y de cómo estas influyen en su aprendizaje. Por

consiguiente, es menester del educador generar espacios de aprendizaje que promueva la autoconfianza, la autoestima y donde se impulse el interés por aprender, dando respuestas pertinentes a las problemáticas presentadas y apuntando hacia la consolidación de las metas propuestas.

Este tipo de habilidad emocional, tiene igual preeminencia dentro de los entornos virtuales, dado la didáctica que se establece en estos escenarios donde la interacción, colaboración, autonomía y la responsabilidad individual y colectiva son elementos fundamentales para el proceso de aprendizaje. En consecuencia, el filtro afectivo propuesto por Krashen es un indicador efectivo en la enseñanza de lenguas extranjeras mediadas por entornos virtuales, su particularidad pone de manifiesto en los educandos una actitud favorable para la construcción de su aprendizaje.

Marco Legal

En este apartado se encuentra la norma que regula y fundamenta el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en entidades educativas, relacionado directamente con el bilingüismo. Es importante conocer, lo establecido en la Constitución política de Colombia y el Ministerio de Educación Nacional sobre sus disposiciones en relación con la apropiación del inglés, y su proyección en el desarrollo personal y profesional de estudiantes en los diferentes niveles educativos.

La Constitución Política de Colombia (1991) establece que: El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. En el Artículo 67 puntualiza que: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Por eso, el proceso de apropiación de una lengua extranjera, es garante de aprender nuevos conocimientos, ejerciendo el derecho a la educación.

Desde 1994, en la Ley General de Educación se reconoció la importancia de aprender una lengua extranjera. Así, en la definición de las áreas obligatorias de la básica y de la media se incluyó: “Humanidades, lengua castellana e idiomas

extranjeros”. Es por esto, que, en la presente investigación, se toma en cuenta la importancia de incluir idiomas extranjeros como área obligatoria, partiendo de la necesidad de globalizar la formación educativa.

Ley 1651 de 2013 modifica los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones-ley de bilingüismo, tales como: Artículo 1o. Adiciónese al artículo 13 de la Ley 115 de 1994 el siguiente literal: j) Desarrollar competencias y habilidades que propicien el acceso en condiciones de igualdad y equidad a la oferta de la educación superior y a oportunidades en los ámbitos empresarial y laboral, con especial énfasis en los departamentos que tengan bajos niveles de cobertura en educación.

Artículo 2o. Adiciónese al artículo 20 de la Ley 115 de 1994 el siguiente literal: g) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera. El Artículo 3o. Modifíquese el literal m) del artículo 21 de la Ley 115 el cual quedará así: m) El desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjero y el Artículo 4o. Modifíquese el literal 1) del artículo 22 de la Ley 115 de 1994, el cual quedaría así: 1) El desarrollo de habilidades de conversación, lectura y escritura al menos en una lengua extranjera.

En estos artículos anteriores, es necesario resaltar la existencia de construir habilidades y competencias propias del aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, del inglés. Por otra parte, en el documento de Lineamientos estándar para proyectos de fortalecimiento del inglés (2016), se tomaron en cuenta objetivos importantes a mencionar en este apartado del Marco legal. Estos son:

Mostrar coherencia entre los procesos de formación...Desarrollar un marco teórico sólido que sustente la postura de los enfoques metodológicos y didácticos, los principios de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Usar de manera adecuada conceptos con bilingüismo, lengua extranjera, aprendizaje, competencias y Basar el proceso de formación en un aprendizaje activo, en el cual exista equilibrio entre teoría y práctica. (pp. 5-6)

Dichos objetivos hacen parte fundamental de la estructura académica de los lineamientos, estándares y planes de estudios de una lengua extranjera. En este caso,

los objetivos mencionados, refuerzan la relevancia de ser coherentes entre el enfoque metodológico y didáctico, con los contenidos, y las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir en inglés.

CAPÍTULO III

DESPLIEGUE METODOLÓGICO

Consideraciones Paradigmáticas

La construcción del conocimiento representa una relación trascendental entre el sujeto y objeto de estudio; pues este proceso dentro de las ciencias sociales se presenta como un camino a descubrir, explorar, interpretar las subjetividades e intersubjetividades de escenarios de interés científico. A la luz de esta connotación en este apartado, se describen los aspectos epistémicos, ontológicos y metodológicos que se utilizarán para comprender la calidad fenoménica y generar constructos teóricos sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés como idioma extranjero desde el enfoque pedagógico colaborativo.

Esquema Paradigmático

Dimensión Epistemológica

Por medio de las interacciones con sus pares, el ser humano construye conocimientos y aplica a la rutina de sus prácticas cotidianas, con la fortaleza del pensamiento en el desarrollo de ideas que poseen una dimensión práctica. Desde esta perspectiva, la investigación a través del pragmatismo, busca establecer un significado para las cosas a través de las consecuencias, es decir, se considera la relación entre la utilidad y la practicidad. Por su carácter social es importante

constituir elementos sociales y éticos, dando relevancia a la existencia de una pluralidad de tradiciones, perspectivas y orientaciones desde un enfoque dialógico y democrático.

En el pragmatismo el pensamiento antecede, dirige e impulsa la acción como un referente del significado; así la concepción del objeto equivale a la forma de orientar los efectos prácticos, en la experiencia. El conocimiento al ponerlo en práctica es funcional, por ello, la relación sujeto-objeto se establece dentro de los marcos de la experiencia, debido a que el conocimiento es subjetivo. En tal sentido, para el pragmatismo la metodología en la investigación no es rígida, al contrario, se mantiene viva en el continuo crecimiento del conocimiento hacia la transformación de la realidad. Así Lewis (1955) expresa que “Sencillamente, la manera en que las propiedades que residen en los objetos se ponen de manifiesto en nuestra experiencia presentacional que las confronta, es dependiente de nuestra propia naturaleza tanto como de la naturaleza de los objetos en sí mismos (p. 246).

El autor afirma que la capacidad para dirigir la propia existencia y la autonomía, es fundamental; pues para la construcción del conocimiento la experiencia recoge tanto el aporte del sujeto como el aporte del entorno donde se encuentra inmerso. Según Guerrero (2013):

Se considera al pragmatismo como una máxima lógica expresión del método científico, y pone cuidado en afirmar que no es una filosofía. Asimismo, el pragmatismo puede proponerse o interpretarse como un método que intenta esclarecer aquello que compete a la vida cotidiana como se ha realizado posteriormente a Peirce, de modo que se le ha considerado además como una doctrina para pensar la vida. (p. 151)

Esta direccionalidad invita a abrir la posibilidad de vincular el pensamiento con las acciones dando origen a una nueva aproximación entre el concepto y la realidad objeto de estudio, ya que el sujeto cumple un papel preponderante en la constitución de sus creencias acerca del mundo y por consiguiente la interrelación sujeto-objeto contribuye en la interpretación y comprensión de esa realidad estudiada. Esta interrelación se evidenció en las creencias de los informantes clave acerca de la enseñanza y aprendizaje del inglés desde el enfoque colaborativo más allá de la

presencialidad, con una serie de propuestas didácticas que enriquecen la formación del estudiante a partir de la virtualidad en estos tiempos de pandemia por el Covid-19 y sus variantes a nivel mundial.

Dimensión Ontológica

En esta dimensión, desde la naturaleza social del ser humano para Osborne (1992) “No es la conciencia del individuo la que determina su existencia, sino todo lo contrario, su social existencia es la que determina su conciencia” (p. 59). Es así que, el individuo se desarrolla a partir de su interacción con la sociedad; entonces, es la naturaleza social del ser humano, el pilar para fundamentar la importancia de conocer a la persona por sus experiencias en un contexto social, donde se desenvuelve en los diferentes aspectos de la vida.

La realidad y la propia condición humana se anteponen a preceptos objetivos que limitan y condicionan al ser humano en su accionar. La subjetividad desde la postura ontológica expresa alternativas ante las variantes objetivas, por constituir una forma de producción a partir de procesos simbólicos socioculturales. En palabras de Piñero, Rivera y Esteban (2019), la ontología “Apunta a entender la percepción del investigador en torno a la realidad, que puede ser percibida desde diferentes formas” (p. 41).

La subjetividad en la presente investigación, integra la procesualidad de la acción al incluir al sujeto como parte de esa acción, sus vivencias, percepciones y apreciaciones en torno al objeto de estudio, permite la organización de configuraciones que son parte del sentido subjetivo que una acción tiene desde su propio comienzo. En esta relación dialéctica sujeto-objeto, se parte de la postura ontológica ¿Cuál es la naturaleza de la realidad? Donde a partir del aprendizaje colaborativo en la enseñanza y aprendizaje del inglés, se generaron interrelaciones para la definición de nuevos escenarios de integración.

En estos escenarios existe una construcción sistemática de la realidad, según la cual el sujeto objeto de estudio se enfrenta al desarrollo de competencias comunicativas de una segunda lengua, las cuales parten de un discurso ideológico y

simbólico, ideal para deconstruir en el entorno virtual y de teletrabajo tanto del estudiante como del docente en el quehacer pedagógico apoyado en el aprendizaje colaborativo

Dimensión Metodológica

La investigación se apoya en el paradigma postpositivista o interpretativo, conocido también como: cualitativo, naturalista, fenomenológico, humanista; el cual, surgió en contraposición al paradigma positivista. En el paradigma interpretativo, no existe una realidad social única, por el contrario, existe a partir de múltiples dimensiones que intervienen en esa realidad y e invita a repensar que los métodos en las ciencias sociales no pueden ser idénticos a las ciencias naturales, debido a sus características diferenciales. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), este paradigma:

Es un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones.... Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (...intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan). (p. 9).

Tal como señalan los autores, su nivel de percepción e interpretación no acepta la separación del sujeto de su realidad contextual, por ser esta: dialéctica, activa, dinámica y enriquecedora para el proceso investigativo. Así también coincide Martínez (2006), al afirmar que este paradigma persigue “La manera de identificar la naturaleza profunda de la realidad, su estructura dinámica, aquella que la razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 73). Así, el investigador puede formar parte del fenómeno de interés, el objeto de estudio influencia al investigador y viceversa, la teoría influye en el desarrollo de la misma, el investigador reconoce que sus valores o tendencias pueden influir en su investigación, y los hallazgos deben estar comprobados con fundamentos teóricos que los respalden.

En tal sentido, el método fenomenológico sirve de fundamento metodológico de este paradigma. Este método según Barbera e Inciarte (2012) tiene sus orígenes en la

palabra griega fenomenon que vendría a ser “Mostrarse a sí misma, poner en la luz o manifestar que puede volverse visible en sí mismo” (p. 201). Se analiza entonces, la fenomenología como una corriente filosófica desarrollada por Edmund Husserl y que según Latorre (1996), está centrada en cómo los individuos comprenden los significados de las experiencias vividas.

Para Husserl (1992), “La fenomenología otorga un nuevo método descriptivo y una ciencia apriorística que se desglosa de él y que está destinada a subministrar el órgano fundamental para una filosofía rigurosamente científica” (p. 52). Es decir, formaliza una crítica a la ciencia en la modalidad de trabajo, basado en cantidades medibles, hechos cuantificables; sin tener conciencia de lo que está haciendo. Heidegger (2006) dice que “la fenomenología pone énfasis en la ciencia de los fenómenos. Es un fenómeno objetivo, verdadero y a la vez científico” (p. 99), apuesta a la investigación exhaustiva y a llegar a la raíz donde se concreta la experiencia porque los fenómenos son, simplemente, las cosas tal y como se muestran, tal y como se ofrecen a la conciencia. En tal sentido, el método fenomenológico, presenta las siguientes fases: descriptiva, estructural y expositiva teórica.

En cuanto a la **Fase descriptiva**: Se busca hacer una descripción del objeto de estudio donde se señale la realidad percibida por cada participante de la investigación de tal forma que la información proporcionada sea verídica y libre de falsedades. Al respecto, Martínez (ob. cit.) muestra tres momentos importantes: elección de la técnica, realización de dicha técnica, y elaboración de la descripción protocolar. Entonces, el investigador puede seleccionar entre la observación directa o participativa, la entrevista coloquial o dialógica, la encuesta o el cuestionario y el autorreportaje. Es así, que de acuerdo con la técnica escogida se procederá a su realización. Mostrando como necesario la aplicación de reglas de reducción” fenomenológica con el objetivo de hacer un estudio más lógico atendiendo así a los hechos y no a la propia percepción del observador. Para Martínez (ob.cit):

Finalmente, se realizará una descripción o compilación de la información obtenida de acuerdo al instrumento utilizado. Para Martínez (ob. cit.) se debe cumplir con las siguientes características: a) Que refleje el fenómeno o la realidad, así como se presentó. B) Que sea lo más completa posible y

no omita nada que pudiera tener alguna relevancia, aunque en este momento no lo parezca; que tenga todos los elementos, partes, detalles o matices de lo observado. C) Que no contenga elementos “proyectados” por el observador: ideas suyas, teorías “consagradas”, prejuicios propios o hipótesis “plausibles”, d) Que recoja el fenómeno descrito en su contexto natural. Las grabaciones de audio y de video podrán formar parte importante de la descripción fenomenológica. E) Que la descripción aparezca realizada con una verdadera “ingenuidad disciplinada” (p. 144).

Por lo tanto, para esta investigación, estudió las descripciones contenidas en los protocolos derivados de la entrevista en profundidad para el estudio de la realidad completa: vivencias, experiencias, expectativas de su mundo. Para el protocolo derivado de las entrevistas; al respecto se creó la unidad hermenéutica en el software Atlas ti por cada informante clave y, allí se empezó un proceso de preparación y organización de los datos, a través de la definición de los códigos y sus relaciones. Este proceso va de la mano de la categorización descrita en el apartado del análisis e interpretación de los resultados

Fase estructural: Para Martínez (ob. cit.) en esta fase se deben presentar las reglas negativas y positivas del método fenomenológico para evitar que las percepciones, saberes y sentimientos del investigador influyan en el análisis de resultados. Para ello, se realizó la lectura y revisión del protocolo descriptivo para tener claridad sobre lo observado y comprender lo expuesto allí. En el siguiente paso, se delimitaron las unidades temáticas obtenidas para crear una estructura. En tercer lugar, se hizo una reducción del escrito con el fin de evitar repeticiones y definir el tema central. Luego se construyó el tema central empleando un lenguaje científico o técnico acorde a lo que se está investigando.

Después se realizó la integración y estructuración de las categorías que arrojan el fenómeno estudiado y cómo se pueden diferenciar de otras investigaciones de naturaleza similar. Y, por último, (Martínez (ob. cit.) señala que: “La formulación deberá consistir en una descripción sintética, pero completa, del fenómeno investigado, enunciado en términos que identifiquen de la mejor forma posible, sin equívocos, su estructura fundamental” (p. 151).

En este caso los protocolos organizados en la unidad hermenéutica, dieron paso a la creación de citas, códigos, vínculos y vistas en red, característicos del trabajo conceptual con el apoyo del Atlas ti. Esta fase se vincula con la estructuración y contrastación de las categorías desarrolladas en el capítulo IV y descritas en el análisis e información de la investigación.

Fase expositiva teórica: Aquí teorizó los datos previamente obtenidos pasando primero por los procesos de categorización, estructuración y la contrastación. Para Martínez (ob. cit.) es importante “No apresurarse a sacar conclusiones, tampoco es conveniente tomar una sola posición de pensamiento, esto quiere decir que es aconsejable explorar nuestra creatividad y tener confianza en nuestras capacidades y conocimientos” (pp. 261-262). Al final, en el análisis e interpretación de la información se abordó los conceptos y definiciones emergentes derivados de los hallazgos de la investigación.

Contexto de la Investigación

En la presente investigación el contexto educativo permite obtener los resultados, a contrastar con la teoría y establecer de acuerdo con categorías preliminares una discusión de resultados y reflexiones claras y precisas sobre el tema en estudio. En tal sentido, De Sousa (2007) citado por Claret (2012), sostienen que el contexto de investigación:

...Está compuesto por el contenido sociocultural que presenta relaciones contractivas y/o armónicas dentro de un grupo social, e interactúa de tal forma que se dirige a buscar soluciones prácticas a sus dificultades o elementos que fortalezcan sus bondades, y conviene que sea de fácil acceso para el investigador (p. 38).

De acuerdo a la postura del autor, el escenario de la investigación requiere fácil acceso, receptividad y disposición a la apertura investigativa. En este caso, dicho contexto corresponde a la institución educativa Andrés Páez de Sotomayor; es una entidad de carácter oficial ubicada en el barrio La Joya en la ciudad de Bucaramanga. El sector donde se encuentra situado este plantel pertenece al estrato socioeconómico

1-2 y se caracteriza por ser una zona de tipo residencial, con pequeños establecimientos comerciales y diversas entidades de tipo deportivo y recreativo. La población económicamente activa obtiene ingresos familiares de pequeños talleres de zapatería, ventas ambulantes, trabajos en las casas de las familias, y un pequeño grupo de profesionales que laboran en empresas de la ciudad.

El establecimiento educativo fue creado según el Acuerdo Municipal No. 0680 del 7 de Julio de 1997, emitido por la secretaría de educación departamental e inició sus labores académicas el día 5 de febrero de 1997 con una población de 355 estudiantes desde preescolar a undécimo grado.

El PEI Andresino se enmarca dentro de los Principios de la Educación Humanista, con aplicación de valores de trascendencia y proyección humana, en el quehacer pedagógico, con criterios bien definidos para la formación de seres humanos integrales, en y para la sociedad. Las políticas, los objetivos, las metas, el modelo pedagógico y los proyectos institucionales, se encuadran dentro de estos principios y buscan el desarrollo integral de niños/as y jóvenes que aprenden para la vida.

Reconoce la realidad sociocultural del entorno, el municipio, el departamento, la nación y el mundo, para aplicar estrategias con proyectos como ambiente, paz, educación sexual y construcción de ciudadanía, entre otros, que permitan atemperar el clima de violencia social e intrafamiliar, que se ve reflejado en el comportamiento de los estudiantes.

Es un proceso que permite a la Comunidad Educativa apropiarse del desarrollo de la ciencia, la tecnología, la conservación del medio ambiente, las manifestaciones culturales regionales y locales, el manejo integral de la salud, la sexualidad, los derechos y deberes del ciudadano, los valores éticos, morales y políticos y especialmente la responsabilidad en la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad educativa para los beneficiarios del servicio. Tiene en cuenta la globalización y automatización especialmente en lo relacionado con el avance de la tecnología y las comunicaciones, como herramientas necesarias para el desarrollo integral de las sociedades.

El Proyecto Educativo Institucional genera una nueva cultura sobre la que se construye la sociedad de hoy que se cuestiona y está en crisis. Este proyecto hace realidad los cuatro pilares de la educación: “Ser, Conocer, Hacer y Convivir”.

Informantes Clave

El papel de los informantes clave en la investigación cualitativa, es una tarea continuada en la que se usan diferentes estrategias que conducen a determinar cuáles son las personas o grupos que, en cada momento del trabajo de campo, pueden aportar la información más relevante a los propósitos de la investigación. Al respecto, Monistrol (2009) citado por Duarte y Parra (2014), define los informantes clave como “El conjunto de unidades de análisis, individuos, objetos o elementos que se someten a estudio; pertenecen a la investigación y son la base fundamental para obtener información confiable y representativa” (p. 65). Por ello, la selección de los informantes facilitó al investigador la información necesaria para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollan en determinado contexto.

En esta investigación se seleccionaron como informantes clave a 3 estudiantes del Grado Once de bachillerato del último grado de vocacional, en edades comprendidas entre 16 y 18 años, proactivos y con buen nivel discursivo y 2 docentes de inglés de bachillerato, facilitadores de la asignatura de inglés, disposición para el trabajo académico e investigativos, con amplia experiencia en educación. Tal como se muestra en el Cuadro N° 3.

Cuadro N° 3
Informantes Clave

Estudiante Código	Edad	Sexo	Dominio del Idioma
E1	18	F	Bueno
E2	16	F	Bueno
E3	16	F	Bueno
Docente Código	Edad	Sexo	Años de Servicio
D1	54	F	30
D2	32	M	05

Fuente Martínez (2020)

Técnica e instrumento de Recolección de la Información

Las técnicas e instrumentos de recolección de información son importantes para conocer con exactitud los datos que se necesitan obtener y de esta forma llegar a soluciones concretas. Los datos son conceptos que expresan una abstracción del mundo real, de lo sensorial, susceptible de ser percibido por los sentidos de manera directa o indirecta. De acuerdo a Duarte y Parra (ob. cit.), las técnicas de recolección de datos se definen como: “Las distintas formas o maneras de obtener la información” (p. 55). Entre las técnicas de recolección de información se utilizó la entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad, para Spradley (1979) citador por (Rodríguez, Gil y García (1999) representa “Una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal” (p. 169) también se fundamenta en el análisis del discurso de manera individual y donde las ideas, opiniones y valoraciones del respondiente son relevantes para el objeto de investigación. Se construye a partir de reiterados encuentros cara a cara del investigador y los informantes con el objetivo de adentrarse en su intimidad y comprender la individualidad de cada uno (Robles, 2011).

Es así que esta técnica fue elegida para esta investigación para conocer la opinión y la experiencia de los informantes clave sobre el objeto de estudio. Por lo tanto, la técnica de entrevista en profundidad, se apoyó en el guion de entrevista, que suele tener un formato flexible con libertad para el entrevistador al formular las preguntas como considere oportuno, e incluso a cambiar su orden.

En investigación cualitativa, la entrevista debe parecerse lo más posible a un diálogo fluido y debe alejarse del interrogatorio, y esto implica tener libertad para formular, reformular y rehacer, siempre, naturalmente, y que esto sirva a los objetivos de investigación (Cardenal de la Nuez, 2016). La entrevista en el marco del contexto del COVID-19, se realizó amablemente y expedita, siguiendo las ideas de Taylor y Bodgan (2000), donde señalan que estas “Requieren un diseño flexible de investigación” (p.108) partiendo de una idea general para llegar a la recopilación de la información necesaria con el apoyo de herramientas virtuales. En el caso de los estudiantes, se implementó la llamada telefónica, se grabó y transcribió luego en Word, previo a ello, se explicó el objetivo de la entrevista, el evitar distracciones y la ubicación en un espacio cerrado, sin ruidos e interrupciones externas.

Para los docentes, la herramienta implementada fue Google Meet. Para tal fin, se aplicó lo siguiente:

- Pruebas preliminares para el uso de la herramienta y familiarización de la misma con el entrevistado.
- Pruebas de conectividad para evitar estrés, pérdida de tiempo y emociones entre las partes
- Elección de espacios cerrados fuera de los ruidos externos. Se le pidió al entrevistado elegir también un espacio cómodo, silencioso y agradable.
- Luego las entrevistas fueron transcritas en formato Word.

Confiabilidad y Validez de la Investigación

En la investigación cualitativa tanto la confiabilidad como la validez, tienen un papel muy importante. En lo que respecta a la confiabilidad, según Martínez (ob. cit.)

“está orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores y jueces del mismo fenómeno” (p. 117). Mientras mayor nivel de concordancia exista mayor será el nivel de confiabilidad. Este autor destaca que la confiabilidad puede ser: “*Externa*: cuando investigadores independientes, al estudiar una realidad en tiempos o situaciones diferentes, llegan a los mismos resultados y *la interna*: cuando varios observadores al estudiar la misma realidad, concuerdan en sus conclusiones” (p. 118).

En el caso de la presente investigación, se apoyó en la confiabilidad interna, con el fin de reducir el error al mínimo posible y se persigue alcanzar a través de la obtención de información directamente de los sujetos de la investigación seleccionados a través de las entrevistas individuales y grupales y, su confrontación con la teoría.

Sobre la validez, Martínez (ob. cit.) sostiene que “Puede ser medida por el grado o nivel en que los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada” (p. 119). Es así como, en la presente investigación se podrá verificar la validez de los resultados en la investigación cualitativa por medio de la triangulación; pues está de acuerdo a Amezcua y Gálvez, (2002) "Supone utilizar diferentes estrategias para estudiar el mismo problema: diferentes técnicas para obtener los mismos datos, diferentes sujetos para responder la misma pregunta, diferentes investigadores para un mismo análisis, o diferentes teorías para explicar un mismo fenómeno" (p. 155). En este sentido, la validez es un procedimiento riguroso al cual se somete la información para verificar su grado de eficacia dentro del estudio, con el objeto de aplicar criterio de objetividad y relevancia.

La triangulación de datos, propuesta por Denzin (citado por Flick, 2014) hace referencia al “Uso de fuentes diferentes de datos como algo distinto al uso de métodos diferentes en la producción de estos” (p. 243) esta, fue manejada en la investigación para la interpretación del fenómeno estudiado para comprobar si los resultados son constantes.

Análisis e Interpretación de la Información

El proceso de análisis e interpretación en una investigación cualitativa permite mejorar la construcción, análisis de los datos y la formulación de las reflexiones y teorías. Al respecto, Martínez (1997) plantea las etapas y procesos para la organización de la estructura teórica, como: categorización, estructuración, contrastación y teorización.

La Categorización: Establece la relación de las partes con el todo para describir categorías o clases significativas, e ir constantemente diseñando y rediseñando integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiéndole significado de cada sector, evento, hecho o dato. Si las categorías tienen el mismo nombre tendrán propiedades o atributos diferentes, y se les asignarán subcategorías como causas, condiciones consecuencias, dimensiones, tipos, proceso (Martínez, ob. cit.).

En esta fase se hizo la revisión del material escrito, audición de los diálogos, para captar aspectos o realidades nuevas, detalles, acentos o matices no vistos con anterioridad o no valorados suficientemente y que, ahora, quizá con otro enfoque o contexto, son determinantes y parecen cambiar o enriquecer el significado. De tal manera que cada una de las entrevistas fueron convertidas en formato TXT (Ver anexo 1) con el fin de incorporarlas a la Unidad Hermenéutica en el Atlas ti. Para así, iniciar el proceso de asignación de códigos emergentes y las citas que respaldan cada uno de esos códigos hasta su saturación, mediante el trabajo de organización conceptual (Ver anexo 2).

En cuanto a la **Estructuración:** Para descubrir estructuras teóricas se siguió un movimiento en espiral, del todo a las partes y de las partes al todo, aumentando en cada vuelta el nivel de profundidad y de comprensión. Así la estructuración siguió el proceso de integración de categorías menores en categorías más generales, a fin de identificar la “categoría central” (Martínez, 2000). Aquí preexisten unos factores estructurantes del pensamiento, una realidad mental fundante o constituyente, un trasfondo u horizonte previo en, los cuales se inserta y que le dan un sentido. Debido a ello, la interpretación implica una “fusión de horizontes”, una interacción dialéctica

entre las expectativas del intérprete y el significado de un texto o acto humano. Heidegger (ob. cit.) sostiene que “Ser humano es ser interpretativo”; es decir, que la interpretación, más que un “instrumento” para adquirir conocimientos, es el modo natural de ser de los seres humanos.

Una metodología adecuada para descubrir estructuras teóricas no puede consistir en un procedimiento típicamente lineal, sino que sigue básicamente un movimiento en espiral, del todo a las partes y de las partes al todo, aumentando en cada vuelta el nivel de profundidad y de comprensión. En la investigación, la etapa de estructuración se desarrolló estableciendo las categorías y subcategorías que propiciarán las herramientas teóricas para interpretar la información de los instrumentos de recolección de información aplicados a partir de la familia de códigos emergentes del proceso de interpretación sobre las opiniones y voces de los informantes clave. Para ello, se realizaron relaciones conceptuales con esquemas explicativos con las familias de códigos y las categorías emergentes. Tal como se evidencia en el Gráfico 2.



Gráfico 2. Estructuración

Referente a la **Contrastación**: Esta etapa consiste en relacionar y contrastar sus resultados con aquellos estudios que se presentaron en el marco teórico referencial, para ver cómo aparecen desde perspectivas diferentes y explicar mejor lo que el

estudio verdaderamente significa. Esto lleva hacia la reformulación, reestructuración, ampliación o corrección de construcciones teóricas previas, logrando con ello un avance significativo en el estudio. Según Martínez (ob. cit.) se debe relacionar y contrastar sus resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico referencial, para ver cómo aparecen desde perspectivas diferentes o sobre marcos teóricos más amplios y explicar mejor lo que el estudio verdaderamente significa y lo que conlleva.

En este caso es importante el proceso de categorización-análisis-interpretación, guiado fundamentalmente por conceptos e hipótesis que provengan o emerjan de la información recabada y de su contexto propio, que muy bien pudieran ser únicos, y no de teorías exógenas, las cuales sólo se utilizarán para comparar y contrastar los resultados propios. Es así, que esta comparación y contrastación puede llevar hacia la reformulación, reestructuración, ampliación o corrección de construcciones teóricas previas, logrando con ello un avance significativo en el área.

En esta investigación el ejercicio de contrastación se realizó siguiendo los pasos recomendados en dicho proceso, tales como: categorización, análisis e interpretación. Es de esta forma, que se tomó en cuenta la interrelación entre el desarrollo de cada objetivo específico, los antecedentes investigativos, las diferentes teorías sobre el tema en estudio, y el resultado de cada instrumento aplicado a los informantes clave, tal como se presenta en el Capítulo IV

Finalmente, la **Teorización**: En dicha etapa hay tres posibilidades de teorizar la información. Una es la confirmación de teorías existentes, es decir, emplear el repertorio conceptual existente en función de las peculiaridades de los datos producidos. Otro es el desarrollo de teorías previas, con el desarrollo de tipologías o modelos previos, al incluir una nueva categoría o concepto o al sugerir otros niveles de relación no previstos por la teoría inicial. Por último, la generación de teorías originales, que implica una construcción conceptual apropiada de los fenómenos específicos que se investigan y se valora la perspectiva de los participantes más que las categorías previas externas.

Este proceso se integró en un todo coherente y lógico los resultados de la investigación, mejorándolo con los aportes de los autores reseñados en el marco teórico referencial después del trabajo de contrastación. Así mismo, en el campo de las ciencias humanas, la construcción y reconstrucción, la formulación y reformulación de teorías y modelos teóricos o de alguna de sus partes, mediante elementos estructurales de otras construcciones teóricas, es el modo más común de operar y de hacer avanzar estas ciencias. Al respecto Martínez (ob. cit.) señala que la teorización como: “Proceso que permite construir y asumir explicaciones alternativas, apoyándose en la lectura e interpretación sostenida de los datos generados por la investigación, siempre buscando una sencilla explicación de los datos” (p. 187).

Los aportes del autor, invitaron a realizar un análisis cuidadoso de actividades mentales, similares a las actividades cotidianas de una persona para percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos, y relaciones y especulaciones; es decir, que el proceso cognoscitivo de la teorización consiste en descubrir y manipular categorías y las relaciones entre ellas.

En dicha etapa se pretendió la construcción y proposición de nuevas teorías alrededor del tema de investigación, abstrayendo y codificando conocimientos nuevos para brindar al lector interesado en el aprendizaje colaborativo como una estrategia didáctica que mejora el desempeño de los estudiantes al apropiarse de una lengua extranjera, en este caso, del inglés, presentado en el Capítulo V.

A manera de colofón, es importante mencionar que se contó con el apoyo del programa Atlas ti versión 8; como se explicó en líneas anteriores; el cual, es un software creado para el análisis de datos cualitativos asistidos por computadora. Para Hernández, Fernández y Baptista (ob.cit), el Atlas ti permite “Segmentar datos en unidades de significado; codificar datos (en ambos planos) y construir teoría (relacionar conceptos y categorías y temas)” (p. 451). Por lo tanto, este software es una herramienta de datos de gran alcance, cuya principal característica es la interactividad con varios formatos de archivo, con el propósito de ordenar alfabéticamente las categorías hasta la fundamentación o autenticidad de las mismas.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Las categorías que a desarrollar son producto de los discursos expuestos por los informantes clave en la entrevista aplicada, una vez obtenida dicha encuesta se procedió a ingresar los datos en el programa Atlas.ti versión 8 para su integración, preparación y organización. En efecto, la información fue analizada mediante códigos, los cuales posteriormente fueron agrupados de acuerdo a su similitud y en concordancia a los objetivos propuestos, arrojando como resultados las categorías y subcategorías que se detallan en el cuadro 4.

Cuadro 4
Categorías Emergentes

Categorías	Subcategorías	Códigos.	
	Visión Inicial de la Enseñanza del Inglés.	Escritura	
		Habla	
Competencias Educativas	Competencias lingüísticas	Sigue instrucciones	
		Comprensión general del texto oral.	
		Elementos del lenguaje	
		Descripción oral y escrita.	
	Competencias Pragmáticas	Comprensión lectora.	
		Inferencias	
		Argumentación	
	Competencias Sociolingüísticas	Lenguaje gestual.	
	Proceso Pedagógico	Didáctica del Inglés	Intención comunicativa
			Estrategias de Aprendizaje.
Recursos de Aprendizaje.			
Interdependencia Grupal.		Evaluación	
		Manejo de las TIC	
		Cumplimiento de tareas	
		Interacción	

Categoría Visión Inicial de la Enseñanza del Inglés

La enseñanza del idioma inglés como segunda lengua ha ido evolucionando con el tiempo, esto debido a la expansión que ha tenido el inglés como lengua universal en las últimas décadas. De allí, que cada vez es más complejo el reto que tiene el docente de esta disciplina, pues no solo se trata de dictar contenidos para cumplir con una malla curricular, sino, de incentivar e inculcar en los estudiantes la importancia de esta lengua.

A este respecto, Chacón (2014) sostiene que “El mundo globalizado ha tenido que homogeneizar sus puentes comunicacionales a través del uso de una lengua común, entre las diferentes naciones, (...) el inglés se ha distinguido, en las últimas décadas, por su carácter hegemónico a nivel mundial” (pp. 24-25). De acuerdo con la autora, el inglés ha pasado a ser el idioma de la globalización, por tanto, la mayoría de las negociaciones políticas, económicas y sociales internacionales, se discuten bajo el dominio de esta lengua. En efecto, el no manejar este idioma imposibilita, en la mayoría de los casos, el intercambio comunicativo con personas de otros países y culturas, lo que se traduce negativamente en las relaciones comerciales.

Desde esta perspectiva, el docente tiene la obligación de motivar a los estudiantes a la comprensión de la importancia de esta lengua, tanto para su vida personal como para la profesional. Lo expuesto, concuerda con el planteamiento de Bachelet (2016) quien expone que:

Un mundo para el cual no basta hablar o entender un poquito de inglés -aunque por algo siempre se empieza-, sino que es necesario un conocimiento más profundo, práctico y aplicado de esta lengua, que hoy es el idioma compartido mundialmente para el trabajo, el turismo, los negocios, pero también para el perfeccionamiento profesional. (p. 1)

En consecuencia, la enseñanza del idioma inglés plantea al docente la aplicación de acciones didácticas intencionadas que incluya la transmisión de experiencias y permitan al estudiante la construcción de significados orientados a la formación de hábitos conceptuales y actitudinales sobre el idioma. En este contexto, la adquisición de una lengua extranjera o segunda lengua, va más allá de lo cognoscitivo, pues en este proceso se hace aún más necesario una didáctica motivacional que promueva el

interés de los educandos, con la finalidad de que puedan apropiarse correctamente de ella, tomando en cuenta, los indicadores de escritura, habla y comprensión lectora. Basado en lo anterior, se presentan los códigos a desarrollar dentro de esta categoría.

Como primer código se abordó la *Escritura*, esta hace relación a la capacidad que tienen los estudiantes de representar correctamente palabras en el idioma inglés, comprendiendo, al mismo tiempo, las reglas gramaticales que la diferencian del español. Desde esta perspectiva, la escritura como función comunicativa, es una capacidad productiva que reconoce y combina elementos del idioma para crear textos. Sobre la base de estas consideraciones, Hernández (2014) sostiene que:

La escritura es normalmente considerada un tipo de refuerzo y extensión de las otras habilidades de: escuchar, hablar y leer. Es de mucha importancia en el proceso de aprendizaje del idioma inglés ya que ayuda inicialmente a desarrollar la expresión oral y la audición. Dictados, es un ejemplo de una actividad de escritura que se realiza en clase y que requiere corrección inmediata y regeneración. (p. 47)

Según la autora, la escritura es una parte fundamental de la enseñanza del inglés, a través de ella se consolidan otras habilidades comunicativas como el habla y la lectura. En este punto, es preciso acotar, que en el idioma inglés también existen reglas gramaticales de escritura que, si bien es cierto resultan menos complejas que en español, no es menos cierto, que su uso depende en gran medida de los tiempos verbales, lo que tiende a ser un poco confuso para los educandos. Esto supone la idea, que los errores de escritura no solo responden a mala ortografía, sino, a estructuras verbales y la comprensión de su significado. En función a lo planteado, se presentan las opiniones de los informantes clave:

Yo considero que, en mi experiencia, lo que he visto, es que los chicos tienen más dificultades en construir oraciones interrogativas. Eh muy seguramente tiene que ver esto con el uso de los auxiliares, como en español no los utilizamos, pues ellos ahí no encuentran como una relación, entonces definitivamente las interrogativas son como más difíciles para ellos. (DOC1.696:1058).

Yo creería que las interrogativas, el hecho de usar auxiliares y palabras específicas para hacer preguntas, creo que les cuesta mucho a los estudiantes. (DOC2. 689:839).

De acuerdo con las opiniones suministradas, los docentes manifiestan que los estudiantes presentan mayor dificultad al momento de escribir oraciones constituidas por el uso de auxiliares, como las interrogativas; esto se debe a que los mismos no son empleados en el castellano. Lo anterior, supone la idea de que los errores de escritura se derivan más aspectos de comprensión de significado que de ortografía y, esto, es lo que hace de la escritura del inglés algo complejo a los estudiantes. En este sentido, puede entenderse entonces, que los errores disminuirán a medida que el estudiante logre situar correctamente el significado de la palabra dentro del contexto, en el cual la emplea. Al respecto, Verdugo (2008) destaca:

No todos los errores de escritura tienen la misma importancia, si cometen errores en palabras que usan todos los días y que son muy comunes pues lo consideramos algo más grave que si cometen errores por intentar añadir palabras nuevas a su vocabulario. (pp. 216-217)

Desde lo expuesto por el autor, surge la idea que dentro de la enseñanza del idioma existen una jerarquización para evaluar si el estudiante posee o no una mala escritura en el inglés, por tanto, el hecho que un aprendiz intente incorporar nuevas palabras a su vocabulario le hace merecedor de un estímulo, aún y cuando, la palabra esté mal escrita o pronunciada. Es preciso acotar, que el inglés es una segunda lengua para los jóvenes, por lo que no se trata solamente de aprender a dominar el idioma, sino, de comprender las diferencias con su lengua materna. Con base a estas consideraciones, los estudiantes emitieron algunos juicios valorativos sobre su escritura, los cuales se detallan a continuación:

Bueno. Domino bien la escritura y sé utilizar los auxiliares (EST1.1401:1462).

Excelente, cumplo con las reglas gramaticales básicas del idioma (EST2.604:667)

Buena. Tengo dominio en el uso de los auxiliares y conectores (EST3. 570:630)

Desde este aspecto de los educandos, estos parecen estar conforme con su nivel de escritura, sin embargo, es notorio que también hace énfasis en el dominio de los auxiliares, en efecto, suelen considerar buena escritura, porque hacen uso correcto de ellos. De esta manera, se tiene claro, que tanto para estudiantes como para docentes el

nivel de complejidad de escritura en el idioma inglés se valora de acuerdo al dominio de los verbos auxiliares y los conectores.

Es importante tener en cuenta, que en el inglés existe una gran diferenciación entre la expresión oral y la escrita, lo que implica mayor complejidad para los estudiantes. De acuerdo con Brown, (citado en Hernández, ob.cit) “La diferencia más notable está en la naturaleza de las oraciones. El lenguaje oral tiende a tener cláusulas más cortas conectadas con más conjunciones coordinadas, mientras que el lenguaje escrito tiene cláusulas más largas y más subordinación” (p. 47). En consecuencia, existe una razón válida para justificar el proceso de adquisición y consolidación de la escritura en los educandos, a diferencia del español, la mayoría de las palabras no se escriben como se pronuncian, resultando confuso a los aprendices.

En otro contexto, como segundo código se hace referencia al **Habla**, que tiene que ver con la habilidad de producción oral y pronunciamiento correcto de las palabras. Hablar inglés es parte integral y fundamental de la formación de los seres humanos, sobre todo para el desarrollo de sus relaciones sociales y culturales. En este contexto, el habla como expresión oral, es un aspecto esencial en el proceso de enseñanza del idioma y, a su vez, constituye la valoración como tal de la adquisición del mismo, en otras palabras, es común escuchar a un docente evaluar la apropiación de la lengua por el nivel de expresión oral, más que por la escrita. Por ello, Hernández (ob. cit.) “La adquisición de la destreza oral es un proceso gradual y dirigido, en el que el alumno practica el idioma de forma real mediante discusiones, conversaciones u otras estrategias que lo motiven a expresarse oralmente” (p. 46).

En relación a lo planteado, es preciso acotar que la expresión oral no solo hace mención al habla, sino que también se relaciona con la escucha: Por consiguiente, los docentes, asumen la postura que, si un estudiante puede dominar el habla del idioma, también será capaz de comprender lo que otros expresan. Es aquí, donde los educadores afianzan las primeras estrategias de aprendizaje, para ellos es importante que el educando consolide la expresión oral como vía fundamental de la adquisición de la lengua. A continuación, se presentan las opiniones de los docentes informantes al respecto:

Bueno si se ha hecho un proceso anterior de práctica, que repitan y repitan la pronunciación normalmente es un porcentaje bastante alto, es muy fluida y muy bien pronunciada. (DOC11135:1308)

Creo que, podría decir que es buena, si los diálogos son pocos complejos la pronunciación es buena. (DOC2. 916:1013)

Según lo expuesto por los docentes, los estudiantes tienen una buena pronunciación del idioma cuando han practicado con anterioridad los diálogos o cuando estos son cortos y poco complejos. Aquí puede observarse, que para los educadores la mayor valoración de la enseñanza de la disciplina es el habla, la pronunciación y la capacidad de entender lo que el otro dice. Al respecto, Silva (2006) explica que “Si se pretende que una persona desarrolle esta competencia oral, lo más importante no es que lo haga a la perfección desde el punto de vista lingüístico, sino que sea capaz de comunicarse” (pp. 211-212).

Como se aprecia, no se trata de una perfección narrativa, ni de que el alumno sea un experto en discursos literarios, sino que esté en capacidad de relacionarse comunicarse con otros, que pueda responder a preguntas coherentemente, aunque la pronunciación no sea perfecta. Eso no quiere decir, que no se corrija al estudiante en cuanto a la forma correcta de pronunciación, sino que se le da mayor realce a la intención comunicativa. En relación a las habilidades orales los estudiantes expresaron las siguientes opiniones:

Buena. Porque puedo establecer una conversación fluida e inteligible en el idioma. (EST1.744:824).

Excelente, porque pronuncio las palabras correctamente. (EST2.765:818).

Creo, que la pronunciación es lo más sencillo. (EST3.805:849)

Buena, me gusta mucho el idioma. (EST3.725:755)

En los relatos se evidencia que para los estudiantes la pronunciación suele ser más fácil que la misma escritura y afirman tener buen dominio del idioma hablado. Se aprecia, además, que los dicentes reconocen la importancia del consolidar la competencia conversacional del inglés como segunda lengua y sienten gusto y satisfacción por el idioma.

En este punto, es importante destacar que los estudiantes que sienten empatía por la disciplina son los que llegan a consolidar un dominio amplio de las competencias

comunicativas y lingüísticas, por tanto, en su formación predomina en el interés por hablar, entender y escribir el idioma. Esto implica, que para aquellos estudiantes a quienes el idioma no les resulta atractivo y desconozcan la importancia que esta tiene en su vida a futuro, se sentirán desmotivados hacia el aprendizaje y, por consiguiente, les será más difícil apropiarse de esas competencias.

Por último, se hace referencia al código *Sigue Instrucciones*, el cual prioriza la habilidad del estudiante de comprender las orientaciones (oral o gráfica) brindadas por el docente para luego ponerlas en práctica en el desarrollo de las tareas. Para Bados y García-Grau (2011) “Las instrucciones describen de forma verbal o escrita la conducta a realizar e incluyen explícita o implícitamente las consecuencias que se seguirán” (p. 10). De acuerdo con los autores, las instrucciones permiten ordenar sistemáticamente los pasos que se deben seguir para alcanzar los objetivos deseados.

Desde esta perspectiva, en el área de inglés es necesario que los docentes logren hacerse entender al momento de dar las orientaciones, por lo que en la mayoría de los casos deciden hacer uso del español para este momento pedagógico o, en su defecto, combinar ambas lenguas para mayor comprensión de los estudiantes. Sobre estas consideraciones los docentes opinan lo siguiente:

Bueno Algunas Veces, trato de que sea el mayor número de veces posible, pero en algunas ocasiones cuando veo que hay dificultades, pues me ayudo ahí con el español. (DOC1.1743:1905)

Algunas veces. Depende del nivel de los estudiantes, a veces tengo que dar esas instrucciones en español. Aunque primero las hago en inglés, luego las tengo que repetir en español. (DOC2. 1142:1320).

Como se aprecia, los profesores afirman hacer uso de ambas lenguas para dictar las instrucciones al grupo de alumnos, pues no todos tienen la misma habilidad para comprender el idioma, dificultando así, las tareas a realizar. De allí, que se hace necesario repetir constantemente las orientaciones hasta que el joven internalice qué va a hacer y cómo lo hará. A juicio del autor, dictar las instrucciones en inglés y luego repetirlas en español resulta más explicativo para los estudiantes, sobre todo en los primeros años de secundaria, pues es una forma de mostrarle el significado de las palabras, como se pronuncian o como se escriben, dependiendo el caso.

Este tipo de estrategias, resultan aún más enriquecedoras cuando el educando dentro de su rol de oyente-hablante o, lecto-escritor, trata en lo posible de realizar las preguntas haciendo uso igual de ambas lenguas. Es importante tener en cuenta, que para aprender inglés o cualquier otra lengua el estudiante requiere involucrarse en su enseñanza, en efecto, no se trata solo de escuchar al docente, sino de permitirle participar en lo que este enseña.

Es preciso acotar, que la virtualidad generada en las instituciones educativas a raíz de la pandemia, ha supuesto un beneficio en lo que refiere al seguimiento de instrucciones, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de revisar el material (audios, videos) que se coloca a su disposición en el almacenamiento en la nube y verificar el procedimiento a seguir para la ejecución de las actividades. En relación a lo expuesto, al preguntarles a los estudiantes informantes si les resultaba fácil seguir las instrucciones en inglés, respondieron lo siguiente: *Sí. Porque es un lenguaje más técnico y preciso que el español. (EST1.1012:1074). Sí, cuando el profe habla pausado. (EST2. 997:1029). Sí. Presto atención a la persona que habla y trato de conectar ideas. Si veo que no comprendo pido que repita, pero en general si se me hace fácil. (EST3.916:1060).*

De acuerdo con lo expuesto, se evidenció que los estudiantes poseen algunas de las competencias comunicativas del idioma, sin embargo, aún necesitan del constante reforzamiento y orientación para poder llevar a cabo las tareas. Es importante reconocer, que las habilidades comunicativas de la lengua se consolidan cuando se permite la interacción entre el educando, el docente y la estrategia, es decir, cuando el aprendiz tiene la oportunidad de participar activamente, haciendo preguntas, solicitando que se repita la información, escuchando al docente hablar en inglés y tratar de dar una respuesta coherente haciendo uso del idioma.

Desde esta óptica, se requiere que el docente en su práctica pedagógica, internalice la importancia de girar instrucciones que conduzcan a la intervención activa del educado y no solo a transcribir de la pizarra al cuaderno, o en el caso actual, de los proyectores, pc, tablets, entre otros. Esto implica, tener presente que las instrucciones son parte de un momento pedagógico y no es un hecho aislado, al contrario, estas

deben ser visualizadas como estrategias didácticas, las cuales permiten evaluar el avance de los alumnos en la adquisición de la lengua. Por consiguiente, es imprescindible que el docente asuma esta acción, no como una orden al estudiante, sino como una fase dentro de su planificación, donde se evidencia la comprensión de la información que se está recibiendo y el dominio de las habilidades lingüísticas. Este proceso de categorización se observa en el Gráfico 3.

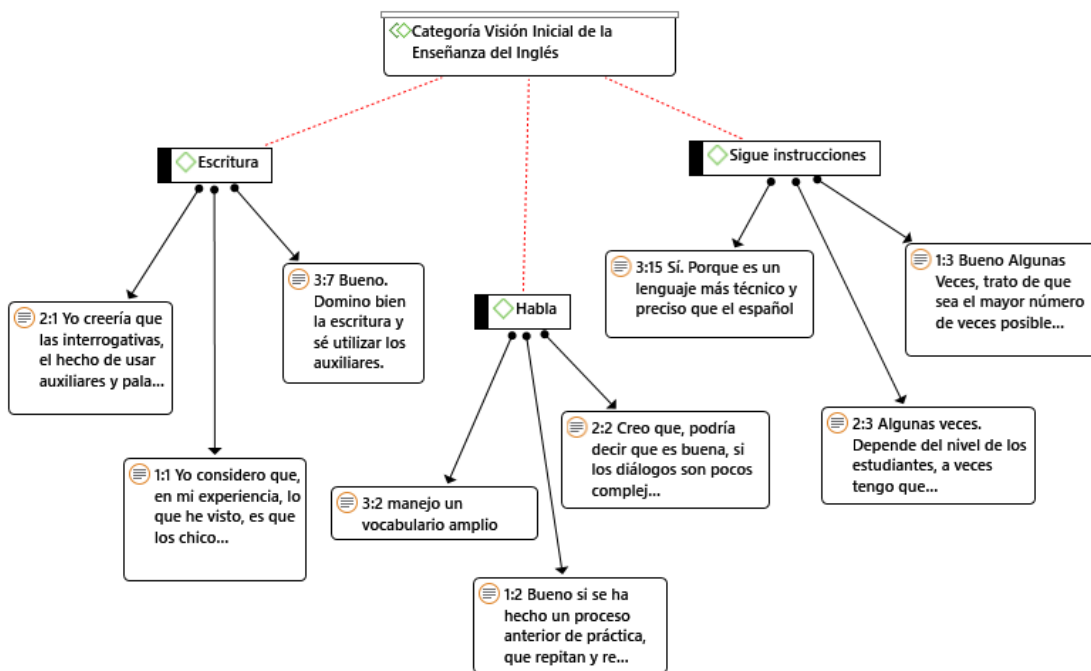


Gráfico 3. Categoría Visión Inicial de la Enseñanza del Inglés.

De acuerdo a los planteamientos expuestos en la categoría, se evidenció que los estudiantes poseen ciertas habilidades comunicativas, las cuales pudieran inclinarse más hacia su gusto por el idioma que por el trabajo pedagógico. Esto no quiere decir, que los docentes no estén realizando una buena labor de enseñanza, sino que hay ciertos elementos motivacionales que influyen positiva o negativamente en la adquisición de una segunda lengua. Además, tomando en cuenta lo expuesto por los profesores los estudiantes presentan debilidades sobre todo en lo que refiere a la

comprensión de lo que se lee o habla, por lo que se hace necesario repetir constantemente las orientaciones a fin que puedan desarrollarlas con éxito.

En resumen, es indudable que la práctica pedagógica debe estar dirigida a fomentar en los educandos el gusto y disfrute de la lengua inglesa, con el objetivo de impulsar su interés por el aprendizaje de este idioma. Se demanda una enseñanza más realista y flexible, donde los discentes tengan la oportunidad de autoevaluar su proceso con mayor autonomía, apoyándose en las habilidades de sus compañeros y con la guía del docente.

Categoría Competencias Educativas

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2004) el término competencia significa “saber y saber hacer”, tal como lo expresa el documento de Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2004) en Colombia. En este contexto, es evidente que la educación basada en competencias afianza el desarrollo de habilidades, actitudes y destrezas necesarias para el buen desempeño profesional, personal y social del individuo, por consiguiente, responden a intereses individuales y colectivos. A este respecto, Tobón (citado en Cázares, 2015) sostiene que:

Las competencias son procesos porque no son estáticas, sino dinámicas, y tienen sus fines determinados. Son procesos complejos porque implican la articulación de diversas dimensiones humanas. Implican un desempeño por la actuación de la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognitiva, la actitudinal y la del hacer. (pp. 60-61).

Según el planteamiento del autor, ser competente implica resolver las situaciones que se presenten con eficiencia, eficacia y pertinencia, reconociendo el contexto y actuando de acuerdo a lo que resulte más satisfactorio para las partes involucradas. Su dinamismo responde a las demandas e intereses de la colectividad, en el entendido que el ser humano está en constante intercambio con el mundo que le rodea, atendiendo sus problemáticas y proponiendo alternativas de solución.

En concordancia con lo anterior, las competencias son habilidades que se desarrollan a medida que el individuo es capaz de interactuar con el medio, en otras

palabras, a mayor experiencia mayor adquisición de competencias, por lo que puede entenderse, como los aprendizajes construidos en base a una realidad, esto es lo que se conoce como *aprender haciendo*. En este contexto, existen competencias orientadas a adquirir habilidades en cada disciplina educativa, en relación al inglés como segunda lengua, las competencias a desarrollar en los educandos se clasifican en: Competencias lingüísticas, Competencias Pragmáticas y Competencias Sociolingüísticas.

Subcategoría Competencias Lingüísticas

En el aprendizaje de una segunda lengua resulta indispensable el desarrollo de las competencias comunicativas, dentro de las cuales se tiene en primer lugar, la competencia lingüística. Domínguez (2010) define la lingüística como “La ciencia que estudia el lenguaje, actividad comunicativa humana que hace posible las relaciones entre los hombres” (p. 38). Como afirma el autor, la función de la lingüística es normar la actividad comunicativa, es decir, establecer las reglas del lenguaje. En este sentido, se entiende que las competencias lingüísticas están dirigidas a todas aquellas aptitudes y destrezas que debe desarrollar el hombre en la adquisición de una lengua.

Basados en la teoría sociocultural de Vygotsky (1989), el lenguaje “Tiene la principal función de la comunicación (el intercambio social) (...) así a partir del lenguaje y la interacción social el ser humano desarrolla las funciones psicológicas superiores” (p.20). El lenguaje es el primer mecanismo de comunicación de los seres humanos, por tanto, requiere de una serie de elementos que orienten la actividad comunicativa, a fin de poder expresarse con cohesión y pertinencia. Por consiguiente, los planteles educativos se ven obligados a diseñar métodos y técnicas de enseñanza cuyas estrategias valoren el incremento de la complejidad lingüística, promuevan en los educandos el empleo correcto de la palabra y amplíen sus conocimientos para la mejor comprensión del lenguaje.

En relación a lo expuesto, se entiende que la enseñanza del inglés como segunda lengua, requiere aún más de actividades innovadoras que conduzcan al educando a

utilizar el idioma dentro y fuera del aula de clases, debe nutrirse, además de la investigación, para incentivar en los aprendices el interés por el idioma, internalizando la relevancia que tiene en el contexto social. Para Cassany, Luna y Sanz (2003) “Aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban” (p. 84).

En este contexto, para el desarrollo de la subcategoría Competencias Lingüísticas se abordarán los siguientes códigos: Comprensión general del texto oral, Elementos del lenguaje y Descripción oral y escrita; los cuales se describen a continuación.

Sobre la ***Comprensión general del texto oral***, este se refiere al análisis crítico que hacen los estudiantes a una lectura cualquiera. Este proceso se presenta en cualquier escenario de la vida cotidiana e involucra no sólo la actividad mental de análisis, sino el saber escuchar, el saber expresarse en diferentes contextos con diferentes oyentes.

A este respecto, el Ministerio de Educación MINEDUC (2012) sostiene que la comprensión oral y de lectura:

Son consideradas habilidades productivas y receptivas no deben desarrollarse de manera separada, en el contexto de la comunicación real, las habilidades ocurren en forma integrada, ya que la interacción en el idioma implica comprender información y emitir mensajes como respuesta a la información recibida.” (p. 10)

Según lo expuesto en la cita anterior, la actividad de comprensión lectora implica el desarrollo de competencias auditivas y orales, pues si bien es cierto, que el oyente debe ser capaz de interpretar lo que el hablante enuncia, no es menos cierto, que el hablante debe expresar las ideas con adecuación, pertinencia, y cohesión, a fin de hacerse entender por su intérprete.

La comprensión de texto oral se vincula estrechamente con la lectura, a través de ella se dan procesos inductivos y deductivos que permiten el análisis del texto. Sin embargo, al hablar de comprensión general del texto oral, se hace referencia no solo a lo que se lee, sino a lo que se habla cotidianamente. Sobre la base de estos planteamientos, se citan las opiniones de los estudiantes informantes: *Comprendo cuando hacen preguntas y los contextos pasado, presente, futuro.* (EST2.

1282:1355). Siempre. Tanto en las clases con el profesor, como de las canciones que escucho trato de comprender su significado. (EST3.1756:1869).

Tal como se aprecia, para los educandos la comprensión lectora se basa en poder entender en qué tiempo está una oración o si están enunciado una pregunta o una afirmación, sin embargo, comprender un texto oral implica más que reconocer auxiliares, este proceso tiene implícito la observación del contexto al cual se refiere, buscando responder de forma crítica a qué se refiere el hablante. Desde esta óptica, se estima que la comprensión oral implica la capacidad de poder interpretar lo que dicen en cualquier escenario donde se encuentren, lo que se espera es que el estudiante, en este caso, pueda relacionarse con otros haciendo uso del idioma. Así lo afirma Hernández, (ob. cit.) al explicar que “El acercamiento comunicativo ha puesto la habilidad oral como el objetivo más importante en el proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma extranjero para poder comunicarse lo mejor posible con el nativo y el no-nativo del idioma inglés” (p. 46).

Se trata de una comprensión de la realidad, del contexto donde se encuentra y de lo que en esencia intenta expresar el hablante. Por consiguiente, es menester del educador crear una actitud positiva y satisfactoria hacia las estrategias orales, para que el aprendiz se motive a mejorar su comprensión. Silva (ob. cit.) plantea “actividades de comprensión extensiva o proceso de skimming (leer el texto para entender el significado o intención general del mismo)” (p. 211). De esta manera, las actividades pedagógicas enmarcadas en recursos como canciones, películas, videos, otros, resultan beneficiosos para desarrollar en los estudiantes esta competencia. Sobre todo, en la modalidad de educación virtual que se está asumiendo en la actualidad para dar respuesta a las políticas educativas en el marco de la pandemia por la Covid-19.

En el código *Elementos del lenguaje*, están presentes aquellos aspectos esenciales a tomar en cuenta para comprender el proceso comunicativo. El lenguaje como herramienta primordial de la comunicación de los seres humanos responde a necesidades e intereses, por tanto, en un intercambio comunicacional los

interlocutores, codifican y decodifican elementos lingüísticos utilizando símbolos y signos comunes.

Basado en esta primicia, los elementos del lenguaje implican el reconocimiento del contexto del acto comunicativo, dentro de los cuales, se toman en cuenta los elementos básicos como: emisor, receptor, canal, fuente, mensaje; además de todos aquellos propios del acto lingüístico y paralingüístico que permiten la comprensión del discurso. Desde esta óptica, cobra gran relevancia que los estudiantes de una segunda lengua estén en capacidad de identificar estos elementos, pues esto les permitirá tener mayor conocimiento sobre lo que el locutor pretende expresar.

En concordancia con lo expuesto, Díez, Pacheco, De Caso, García y García (2009) exponen que los “Elementos (contexto y uso), a su vez, incluyen aspectos vinculados con conocimientos y reglas, tanto lingüísticas como también cognitivas y sociales” (p. 133). De esta manera se afirma que, la enseñanza de una segunda lengua requiere de una apropiación que va más allá del habla, ya que, los estudiantes necesitan comprender en qué momento usar cada expresión, según su intención comunicativa. A continuación, la opinión de los informantes: *Contexto y tiempos verbales. (EST1.1305:1332)* y *Los conectores, el uso de palabras sencillas y si son preguntas presto atención a los auxiliares. (EST3.1275:1370)*.

El aprendiz utiliza elementos contextuales para apoyarse y tratar de entender lo que le desean comunicar, se ayudan con los auxiliares para comprender los tiempos verbales en que se encuentra el discurso. Esto supone la idea, que en todo sistema lingüístico materno o extranjero el uso del contexto es indispensable para entender el significado del lenguaje y su injerencia en la comunicación social.

A este respecto, Ríos (s/f) sostiene que “El lenguaje es un sistema que implica tanto los elementos como las estructuras” (p. 27). Como ya se ha explicado, al hablar sobre los elementos del lenguaje, es preciso revisar todos los componentes que lo constituyen: lingüísticos y no lingüísticos; donde el aprendiz sea capaz de intercambiar ideas u opiniones cónsonas con la realidad comunicativa, sepa qué decir y cómo hacerlo, considerando los procesos que intervienen en la comunicación.

Por último, se hace referencia al código de *Descripción Oral y Escrita*, el cual está estrechamente relacionado con los dos anteriores. Describir significa enumerar atributos, características y cualidades de un elemento determinado. En este punto, es preciso tener en cuenta que no todos los elementos a describir responden a las mismas características, por lo que es absurdo otorgar un atributo de cualidad a un objeto, un ejemplo de ello sería: *the table is loving* (la mesa es amorosa), cuando lo correcto sería decir *the table is made of Wood* (la mesa es de madera).

Berasain (2005) define la descripción como “Figura de pensamiento que representa personas o cosas por medio del lenguaje” (p. 288). Como lo afirma la autora, a través de la descripción un individuo caracteriza lo que observa haciéndolo visible mentalmente a otras personas. Por tanto, el acto descriptivo debe ser conciso, acertado y explícito, sin caer en atributos que no correspondan o en juicios emocionales. Así lo afirma Berasain (ob. cit.) al explicar que cuando se describe es necesario:

Presentar concisamente los rasgos característicos del objeto, sin descender a minuciosos pormenores; si el objeto es material, ha de aparecer como si lo estuviéramos viendo, y si es abstracto, se hará perceptible con rasgos que en cierto modo lo materialicen; se elegirá siempre en el objeto el punto de vista más favorable a la impresión que se desea producir. (p. 288)

Según el autor, al describir debe emplearse un lenguaje sencillo que permita la precisión de lo que se detalla, sin caer en el tecnicismo o en el rebusque de palabras innecesarias para alargar el relato. Se trata de un reconocimiento de las propiedades de lo que se describe, buscando la mayor comprensión de los interlocutores. En concordancia con lo anterior, se citan la opinión de los estudiantes:

Lo que se está describiendo, si se trata de un objeto, persona, lugar o evento. (EST1.1537:1616)

Describo cualidades, características como forma, color, tamaño. Aunque normalmente depende de lo que pida el docente. (EST2. 1578:1693).

Color, tamaño, figura. Eso depende de lo que deba describir. Otras veces debemos describir cualidades de las personas. (EST3. 1572:1689).

Observando los relatos de los informantes, se estima que los estudiantes realizan descripciones tomando en cuenta características básicas de lo que se describa como

color, tamaño y forma. Esto permite suponer, que manejan un vocabulario básico para tal fin, en otras palabras, se les dificulta describir objetos utilizando comparaciones entre ellos, haciendo hincapié en sus similitudes y diferencias, o resaltando cualidades de uso, calidad, entre otros. Por ejemplo, al pedirle a un estudiante que describa una mesa se basará en su color, forma o material: *the table is made of wood* (la mesa es de madera), sin embargo la mesa tiene algunas características particulares a las cuales el discente pudiera hacer mención: *the table is made of cherry, it has a deep reddish hue, perfect for setting elegant spaces* (la mesa es de cerezo, tiene una tonalidad rojiza y profunda perfecta para ambientar espacios elegantes).

Por consiguiente, se pudo evidenciar que los educandos requieren dominar las competencias lingüísticas comunicativas que les conduzca a ser coherentes, objetivos y explícitos en los elementos que están describiendo. En concordancia, Berasain (ob. cit.) explica que “Una descripción debe estar siempre justificada” (p. 288).

Lo expuesto por la autora, asume la idea que no se describe por describir, sino que el alumno, en este caso, hace una lectura correcta de lo que el docente pide que describa, utilizando para ello un léxico variado donde entran en juego epítetos, relaciones y comparaciones que le permitan detallar apropiadamente y con precisión. En la disciplina del inglés, se le enseña al educando a describir principalmente atributos de forma sencilla, narrando lo que observa en cuanto a forma, color, tamaño, esto con la finalidad de ir ampliando su vocabulario en el idioma, posteriormente se les pide que hagan comparaciones o establezcan relacionales contextuales para mayor precisión del discurso (Ver Gráfico 4)

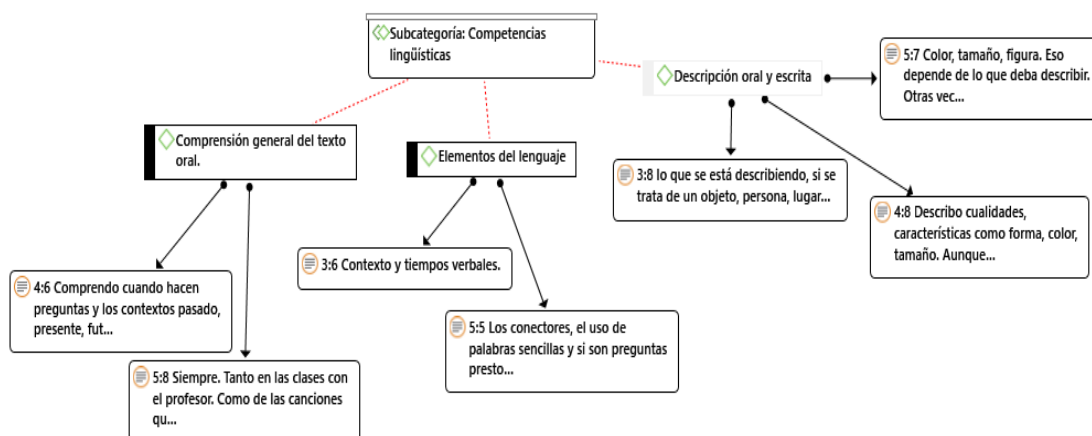


Gráfico 4. Subcategoría Competencias Lingüísticas.

Con base a los planteamientos que anteceden, se percibe que las competencias lingüísticas se aprenden y consolidan como cualquier otra competencia, en otras palabras, es necesario promover actividades de enseñanza que impulsen la adquisición de estas habilidades y le garanticen un individuo altamente competente en un futuro, tanto en lo personal como en lo profesional. En suma, es menester del educador, diseñar una planificación escolar orientada a lograr la adquisición significativa de la lengua que vaya más allá de lo expresamente curricular, esto implica, desarrollar habilidades que construyan un escenario comunicativo oportuno donde los usuarios intercambien ideas, sentimientos y necesidades.

Subcategoría Competencias Pragmáticas.

La competencia pragmática se relaciona tanto con el uso funcional de los recursos lingüísticos, es decir, la producción de funciones de lengua, dentro de contextos de intercambios comunicativos. Así como con el dominio del discurso, la ironía, la parodia, el reconocimiento de tipos y formas de texto, la cohesión y la coherencia entre otros. La pragmática ha sido estudiada en el contexto de adquisición de segunda lengua con el fin de descubrir la forma en que los aprendices en diferentes niveles de habilidad lingüística entienden y manejan una situación en la Lengua Materna (LM);

y también, cómo ellos pueden codificar sus intenciones y actitudes (Koike y Klee, 2003).

Desde la óptica de los autores, se infiere que la pragmática se vincula con el uso que la persona le dará a la lengua al momento de comunicarse con otros, tomando en cuenta, aspectos como la coherencia, el discurso, el tipo de texto, entre otros, los cuales, organizará de acuerdo a la secuencia y estructura del mensaje. En concordancia con lo expuesto, Zebadúa y García (2011) explican que “la competencia pragmática es la rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todos los conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua” (p. 20).

Lo que se refiere, a la adquisición de competencias discursivas, funcionales y estructurales de la lengua que tiene el estudiante, reconociendo los símbolos lingüísticos y no lingüísticos para comunicarse y la capacidad de adaptarse a la intención comunicativa del momento. En este contexto, para el abordaje de la presente subcategoría se hará referencia a los códigos Comprensión lectora, Inferencias y Argumentación que se detallan a continuación.

Por **Inferencias**, se entiende capacidad que tiene el estudiante para anticiparse a lo que el relator, profesor, lector u hablante exponen. De allí, que se considera una de las principales estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora se basan en ejercicios de deducciones sobre que se expresa abiertamente en el texto o lo que está implícito en él. Uno de los conceptos de inferencias majeados es el de McKoon y Ratcliff (1992) (citado por León, 2003) “Cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además de ser representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído” (p. 24).

Basado en lo anterior, al inferir el individuo pone en práctica una serie de elementos cognitivos que le permiten construir suposiciones coherentes de acuerdo al tema que se trata, aquí, obviamente, entre en juego los conocimientos previos que este tenga sobre lo que se plantea. La inferencia, por tanto, es un proceso cognoscitivo que conduce al lector a obtener una información nueva sobre la

interpretación del texto o discurso como un todo, teniendo en cuenta el contexto que lo envuelve.

En este propósito, en la apropiación de lenguas extranjeras la inferencia juega un papel relevante, esta evalúa la actividad mental que hace el estudiante en el intento por comprender el texto, esto en palabras de González (2009) alude a “Fenómenos que tienen que ver con la construcción e interpretación de significados y las relaciones de significado que pueden establecerse entre distintos enunciados, en concreto las denominadas entailment, presuposición e implicatura” (p. 49). Lo que supone, una interacción de conceptos abstractos y concretos donde surge una conclusión anticipada de los hechos. Es así como los informantes clave expresan sus apreciaciones:

Depende de su pronunciación. Si es bien articulada, aumenta la capacidad de interpretación. (EST1. 1906:1996).

Sí, si la otra persona pronuncia correctamente las palabras si puedo inferir de qué trata la lectura. (EST2. 2078:2177).

Siempre me adelanto a la lectura. Aunque a veces depende de la pronunciación de la otra persona. (EST3. 2102:2196).

Se observa que los estudiantes manifiestan estar en capacidad de deducir sobre qué trata la lectura, solo cuando la persona que lee se expresa correctamente, es decir, se apega a la buena pronunciación de las palabras. No obstante, es preciso acotar, que el estudiante también puede inferir lo que el mismo lee, ya que cognitivamente va elaborando una representación mental que arroja un resultado sobre lo que lee. No se trata únicamente de la articulación de la lectura, para inferir el estudiante debe tener un previo conocimiento, el cual, al interactuar con el contexto, permite la construcción de un nuevo significado. En efecto, León (ob. cit.) señala que:

El proceso de inferencias depende de que el sujeto posea los presaberes necesarios y relacionados con la información que le aporta el texto, y que de ahí se deriva el hecho de que algunos textos posibiliten el mayor o menor desarrollo de inferencias, con lo cual la capacidad de generar inferencias se relaciona con elementos tanto internos como externos al lector. (p. 32)

En definitiva, el proceso de inferencia va más allá de la pronunciación correcta de las palabras, es un proceso cognitivo y social donde el estudiante construye una

suposición desde su experiencia, que posteriormente podrá afirmarla o rechazarla. Por tanto, la habilidad de inferir, como competencia pragmática, se desarrolla en los educandos a través de actividades que promuevan su pensamiento analítico en la construcción de aprendizajes significativo.

La **Comprensión lectora**, está relacionada estrechamente con las inferencias. Se deduce que la capacidad de comprender una lectura se basa en el análisis, interpretación y deducción que se haga del texto, de allí la relevancia dentro de la planificación escolar de la disciplina de inglés. En efecto, leer significa mucho más que la decodificación de signos lingüísticos, pues una lectura profunda es aquella donde el educando es capaz de apropiarse del significado de la misma, internalizando su relevancia y en muchos casos asumiendo un cambio de conducta, si fuera el caso.

Lo anterior concuerda con lo expuesto por Goodman's (citado en Hernández, 2014) quien afirma que:

La lectura es un proceso que incluye factores como: habilidades intelectuales (estrategias para inferir o interpretar significado, retención de información, experiencia para entender un texto, etc.) y el conocimiento de una variedad de signos lingüísticos (morfemas, sílabas, palabras, frases, etc.) (p. 46)

Lo expuesto, supone la idea que una lectura comprensiva requiere de la inteligencia para poder interpretar el texto, sin distinción del idioma en que se lee. Por tanto, en la adquisición de la una segunda lengua es indispensable que estos procesos se desarrollen con estrategias que promuevan la habilidad de pensamiento desde lo simple a lo complejo, tales como como skimming “leer superficialmente para buscar ideas principales” o scanning “leer detenidamente para buscar detalles en un texto”, entre otras.

Sobre este planteamiento, se sugiere que el docente invite a los estudiantes a participar constantemente para que promuevan las habilidades de comprensión lectora. En este contexto, al preguntársele a los educandos cómo definía su nivel de comprensión lectora en la disciplina y con qué frecuencia realizaban ejercicios de este tipo, respondieron lo siguiente: *No los realizo. (EST1. 1781:1790). Siempre, es una de las actividades más utilizadas por el profesor. (EST2.1764:1828). Muy bueno. Me gusta entender bien lo que leo. (EST3.1948:1991).*

Se evidencia que no todos los educandos tienen una postura hacia las actividades dirigidas a promover el pensamiento crítico de la lectura, a pesar de ser una de las estrategias más utilizada por el profesor. Es preciso acotar, que la mayoría de los ejercicios aplicados en las aulas no requieren de un ejercicio mental exhaustivo por los discentes, sobre todo en los primeros años de secundaria, cuando apenas se están apropiando del vocabulario, lo que resulta contraproducente, considerando que los primeros años de enseñanza son provechosos para la memorización y apropiación del idioma.

A juicio del autor de esta investigación, es menester de los docentes priorizar actividades que desarrollen esta habilidad, proporcionando además oportunidades de usar el idioma fuera del aula de clases, mediante estrategias motivadoras como la música, que, si bien es cierto, no es un texto para leer, entonarlas y traducirlas ayuda mucho a desarrollar la comprensión lectora.

La **Argumentación**, implica la defensa que hace un individuo sobre su postura, ideas y opiniones en temas específicos. La argumentación según Cisneros, Olave y Rojas (2010) “Está al servicio de un conjunto de intenciones relacionadas con la idea de convencer, persuadir, influir, defender y adherir al otro (lector) a una posición personalizada frente a la realidad” (p. 215). El acto argumentativo se sustenta en la capacidad del individuo en comprender e inferir el contexto, por tanto, son procesos ligados que permiten la consolidación de las competencias pragmáticas.

En concordancia, Carrillo (2007) explica que “argumentar es construir una realidad a través del lenguaje, mediante un proceso, el discurso, y un producto, el texto; pero dentro de la variabilidad que el uso de la lengua conlleva”. (p. 290). De esta manera, toda actividad inferencial termina con un argumento, tanto el lector como el oyente requieren justificar por qué su inferencia es válida. Con base a lo expuesto, se les preguntó a los estudiantes qué elementos toman en cuenta para argumentar sus ideas, a lo cual respondieron lo siguiente: *Contexto*. (EST1. 2079:2086). *Me gusta argumentar mis ideas y defenderlas*. (EST2. 1910:1962). *El tema de conversación. Si sé de qué se habla doy mi punto de vista* (EST3. 2275:2342).

Conocer el contexto comunicativo es el factor fundamental para debatir y refutar opiniones, en efecto, los estudiantes manifiestan tomar en cuenta el tema de conversación y el contexto, e incluso, consideran que deben saber de qué se está hablando para poder opinar. La argumentación puede ser considerada la base de todo discurso, generalmente en la acción comunicativa cada interlocutor busca expresar su punto de vista sobre la realidad.

De tal manera, planificar momentos donde el estudiante exteriorice su visión crítica sobre eventos determinados, permitirá que pueda posteriormente contextualizarlos y forjarse un enfoque holístico de esos sucesos. En definitiva, el argumento sirve para persuadir conductas y pensamientos, y en ambos debe tenerse una idea clara sobre el tema que se está desarrollando. (Ver Gráfico 5)

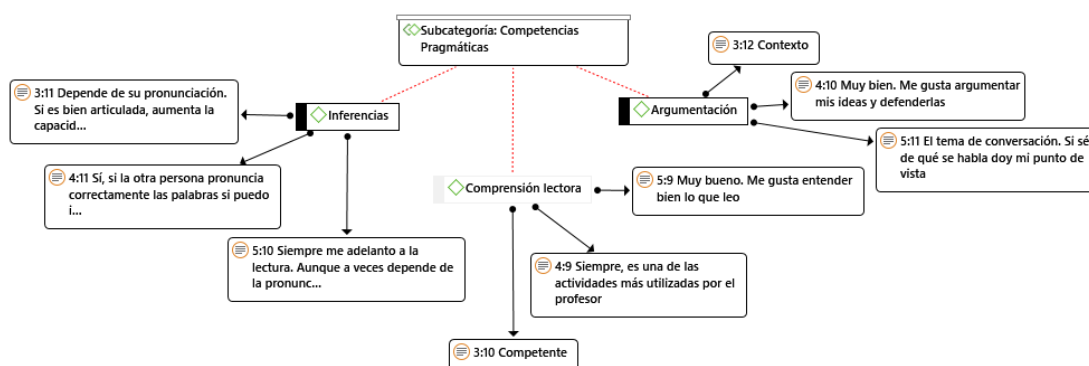


Gráfico 5. Subcategoría Competencias Pragmáticas.

En resumen, las competencias pragmáticas orientan el uso del lenguaje que realizan los hablantes y, delimita la relación entre el significado literal y el significado comunicado, factor relevante en la adquisición y dominio de cualquier lengua como sistema de comunicación. Por consiguiente, en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, en este caso el inglés, debe entenderse que las competencias pragmáticas responden a elementos internos y externos, los primeros refieren a la comprensión de todo lo relacionado con la lingüística y los segundos al

contexto que interviene en esa lingüística. Así, al enseñar el inglés los docentes deben tomar en cuenta tanto la simbología propia de la lengua como su cultura.

Subcategoría Competencias Sociolingüísticas

Conversar involucra aspectos que van más allá de transmitir y recibir información, ya que es mediante la conversación que los individuos se relacionan socialmente. En este sentido, dentro de la adquisición de competencias comunicativas es importante desarrollar en los educandos las competencias sociolingüísticas que responden a los intereses sociales como la intención comunicativa, por ejemplo. Este tipo de competencias refieren el conocimiento de las reglas socioculturales la lengua extranjera con el objeto de efectuar funciones comunicativas en escenarios distintos, considerando, por su puesto, variables diferenciales en los hablantes como la edad, el sexo, la clase social, ocupación y roles en la interacción.

Desde esta óptica, es oportuno tomar en cuenta la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1962) donde expone que todas las funciones mentales superiores se originan en el entorno social, entre ellos el lenguaje. Schunk (2012) explica que “Vygotsky creía que un componente fundamental para el desarrollo psicológico era el dominio de los procesos externos de transmisión del desarrollo cultural y del pensamiento a través de símbolos como el lenguaje, el conteo y la escritura” (p. 243). Según lo expuesto, Vygotsky afirma que el lenguaje es el medio que permite la interacción del individuo con su entorno, procesando la información que recibe y transmitiendo el aprendizaje adquirido.

Al asumir la teoría vygotskiana se comprende que la cultura y la relación con lo social es base fundamental para el aprendizaje, de hecho, Vygotsky plantea que “El conocimiento se construye entre dos o más personas” (Meece, 2002). En este sentido, las competencias sociolingüísticas, son asumidas como las habilidades que le permiten al ser humanos relacionarse en el mundo exterior, haciendo uso de elementos lingüísticos propios del idioma.

En suma, las competencias sociolingüísticas tienen que ver con conocimiento de las reglas socioculturales de uso, adecuación de la forma al contexto sociolingüístico,

interpretar los enunciados por su significado social, interpretar el lenguaje figurado (Gómez, 1997). Es decir, las normas convencionales de la sociedad. Sobre la base de estos enunciados, se presentan los códigos de Lenguaje gestual e Intención comunicativa, los cuales permitirán el desarrollo de esta subcategoría.

El primer código a abordar es el *Lenguaje gestual*, asociado al lenguaje no verbal, aquel que se vale de gestos, posturas corporales y actitudes para afianzar una intención comunicativa. La sociolingüística y el lenguaje gestual guardan una relación relevante, sobre todo en la enseñanza de una segunda lengua. A este respecto, Corros (2003) sostiene que:

Para comunicar y comunicarnos utilizamos, simultánea o alternativamente, elementos verbales y no verbales; por ello, para enseñar a comunicar o comunicarse se ha de prestar atención, conjuntamente, a los signos y sistemas verbales y a los signos y sistemas no verbales. (p. 437)

Según lo expuesto, la comunicación asertiva resulta de la combinación de expresiones orales y corporales que utiliza el ser humano para marcar su propósito comunicativo. El uso del lenguaje corporal o gestual es muy eficaz dentro de la enseñanza de la segunda lengua, al trabajarse de forma alternada con el lenguaje verbal, sobre todo en los primeros niveles educativos. Es preciso tener en cuenta, que el lenguaje gestual es una de las primeras formas de comunicación, donde se busca expresar sentimientos, sensaciones y emociones.

Por consiguiente, es fundamental su empleo dentro del aula de clases, con la finalidad de afianzar el discurso y lograr mayor comprensión de lo que se expresa. A continuación, se traen a colación la opinión de los informantes sobre el uso del lenguaje corporal para comunicarse: EST1. *Sí. No es premeditado, simplemente lo hago.* (EST1.2173:2214). *Sí, siempre. Es una manera que la otra persona entienda mejor de que hablo.* (EST2.2500:2573). *Todo el tiempo. Me ayuda a expresarme mejor. Sobre todo, ayuda a la otra persona a entender mejor.* (EST3.2426:2523)

Se observa que para los estudiantes es de mucha utilidad emplear el lenguaje gestual para expresarse y hacerse entender dentro del proceso comunicativo. Aunque esto podría visualizarse como un elemento positivo dentro la adquisición de la

lengua, deja en evidencia que no están plenamente desarrolladas sus habilidades orales, bien sea en pronunciación o vocabulario. Al respecto, Sánchez, Ordás y Lluch, (2013) visualizan el lenguaje gestual como “una manifestación consciente inconsciente del ser humano a través de su propio cuerpo (...) no solo se apoya en el propio cuerpo, sino que se acompaña de estímulos sonoros” (p. 40). Así los estudiantes, emplean su cuerpo para apoyar su discurso e impulsar la capacidad de comprensión en el otro.

La *Intención Comunicativa*, determina el propósito individual del hablante, es decir, el objetivo que se traza el participante de una acción comunicativa y que pretende conseguir al final de tal actividad. Se trata del mensaje que codifica el hablante y/o es interpretado por el oyente. Sobre lo expuesto, Busquets y Sosa (2009) manifiestan que “La intencionalidad alude a la búsqueda deliberada de un objetivo, entendiendo que una conducta es intencional, cuando existe cierta representación mental o consciente del objetivo perseguido, así como de los medios para conseguirlo” (p. 197).

Por consiguiente, la intención comunicativa busca influir de forma directa o indirectamente en el oyente, de acuerdo al significado del discurso y el contexto que les envuelve. La intención configura el discurso del emisor, ya que, sus acciones lingüísticas se orientarán a lograr el propósito que persigue, a la vez que también influye en la interpretación del receptor.

En función a lo expuesto, en la enseñanza de la segunda lengua se busca que los estudiantes empleen el idioma fuera del aula de clases e, incluso, fuera del recinto escolar, intentando que su utilidad en un escenario real, le permita desarrollar la habilidad comunicativa en cuanto a persuasión, comprensión, explicar y convencer a otro. En otras palabras, se pretende que no sean diálogos preparados para una evaluación del aula, sino que interactúen en situaciones reales. Basado en esta primicia, los estudiantes entrevistados exponen sus opiniones sobre el uso del idioma en su vida diaria.

Poco. No conozco muchas personas que hablen a mi nivel. (EST1.2316:2370).
Pocas veces, realmente uso más el idioma para escuchar música y cosas así.
Pero casi nunca para relacionarme con los demás. (EST2.2676:2799).

Bueno a veces hablo con mi profesor fuera del aula. Pero no tengo muchas personas fuera del colegio. Por eso me gusta escuchar música y ver programas donde hablen en inglés. (EST3. 2621:2792).

De acuerdo con lo planteado, se evidencia que los estudiantes no hacen uso del idioma del inglés en su vida cotidiana, esto implica que no hay mayor ejercicio o práctica del idioma que las horas que se dan en el plantel educativo. Sin embargo, los docentes manifiestan escuchar música o ver programas en inglés con la finalidad de aprender más del mismo. A este respecto, Arrieta (2018) afirma que “El objetivo es que la persona sea capaz de comunicarse con su interlocutor, quien posee un bagaje cultural diferente, de tal forma que el mensaje se reciba e interprete según sus intenciones” (p. 90).

En concordancia con lo expuesto, el autor de la presente investigación considera relevante que los estudiantes participen en actividades conversacionales con miembros de la comunidad donde se encuentran, de manera que sus competencias comunicativas vayan más allá de las acciones *questions-answers* que se desarrollan en el aula. La idea es enseñarles a usar el idioma desde sus elementos lingüísticos básicos hasta cómo y para qué usarlos en el contexto. (Ver Gráfico 6)

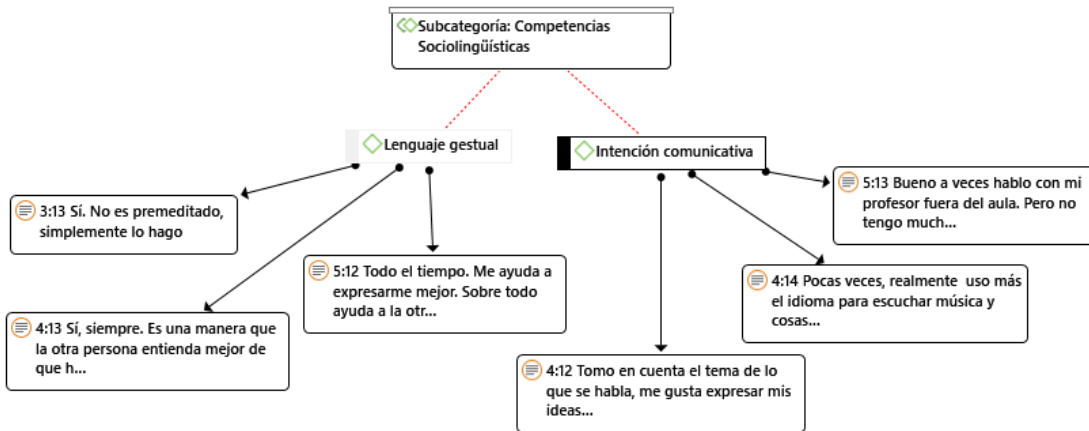


Gráfico 6. Subcategoría Competencias Sociolingüísticas.

La enseñanza de la lengua de inglesa en el entorno escolar, es más complejo que sólo cumplir con contenidos curriculares, por el contrario, significa un reto para el docente, lograr consolidar en los estudiantes competencias educativas de comunicación, donde el aprendiz, sea capaz de entender una lectura, analizarla, debatirla y argumentarla, infiriendo lo que en ella no aparece de forma explícita y, además, sea consciente de cómo usar el lenguaje en sus relaciones sociales diarias. En resumen, en el Gráfico 7, se presentan las categorías y subcategorías integrativas en este proceder investigativo.

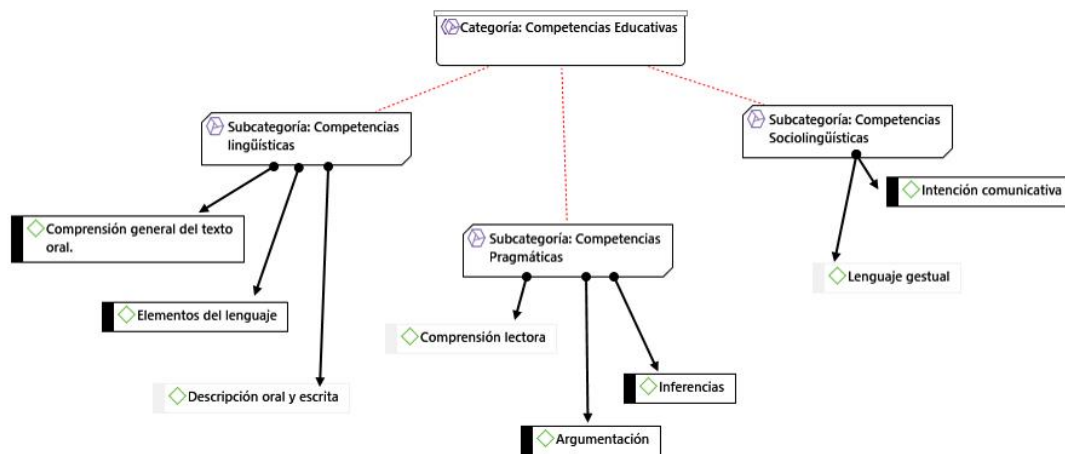


Gráfico 7. Competencias Educativas de Comunicación.

La enseñanza por competencias sigue siendo el reto del Estado, en materia educativa, pues requiere que el educador diseñe, implemente y aplique adecuadamente una variedad de planteamientos didácticos - pedagógicos innovadores, en la búsqueda por superar la pedagogía tradicional. Al respecto Tobón (2008) explica que:

Competencias son: Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad,

comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de pensamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta a contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas. (p. 5).

En síntesis, este trabajo no se resume al currículo educativo, no es cuestión únicamente del docente en el aula de clases, contrariamente, la enseñanza por competencias en la disciplina de inglés y, en cualquier otra cátedra de estudios, requiere de la integración y participación activa de todos los miembros involucrados en la actividad de enseñanza y, evidentemente, no se resume al aula de clases, sino a todo espacio que permita la interacción de los educandos utilizando el idioma. Las competencias comunicativas resultan de la combinación de una variedad de habilidades lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas, a través de las cuales el educando aprende la lengua que se le enseña y qué hacer con ella en un contexto determinado.

Categoría Proceso Pedagógico

En cada espacio educativo convergen múltiples factores que al interactuar entre sí, permiten la formación del educando como ser integral. Estos procesos organizan la práctica pedagógica del docente y orientan la enseñanza a fin de alcanzar las metas propuestas en materia educativa. Prado (2015) expone que el proceso pedagógico:

Se nutre e incide en todas las dimensiones del desarrollo humano, en el reconocimiento y valoración de sí mismo y de los otros, en las relaciones e interacciones, de y con la sociedad, en el entorno físico y sus recursos, en el desarrollo de potencialidades, de la autonomía, la creatividad y la participación, en general, con los procesos de la vida personal y colectiva, y en la construcción de un mundo cada vez más dinámico. (p. 51)

En este contexto, el proceso pedagógico incluye no solo el transmitir de saberes sino las vías, métodos, técnicas y estrategias que se emplean para tal fin. En la actualidad se ha puesto en práctica la enseñanza por competencias que va más allá del cumplir con contenidos curriculares, requiere del desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en los educandos.

Desde esta óptica, se deduce que los procesos pedagógicos, sobre todo, los de la enseñanza de lenguas extranjeras, responden a los constantes cambios y avances de la sociedad, a la época y a la cultura, lo que ha permitido cambiar la práctica tradicional por modelos y métodos innovadores que motivan al estudiante a involucrarse en su aprendizaje. Cabe destacar que en la misma medida que se transforma la sociedad, evoluciona la forma de aprender, de tal manera, el joven de hoy en día interactúa con lo que desea aprender.

A este respecto, Prado (ob. cit.) plantea que el acto pedagógico planeado, es un proceso “Organizado, secuencial, sistemático, continuo y permanentemente inacabado alrededor de la enseñanza y del aprendizaje” (p. 51). Por consiguiente, no se reduce al aula de clases, sino que plantea una reciprocidad entre el estudiante, el docente y el contexto, de allí que el educador se ve obligado a utilizar una didáctica creativa, eficaz y significativa para su jornada escolar.

En la disciplina de inglés, el docente asume un rol de orientador de los procesos y requiere darle al educando herramientas para que este se apropie de las competencias del idioma. En suma, no es solo repetir diálogos para apropiarse de un vocabulario, es comprender qué hacer con ese vocabulario, donde utilizarlo y cómo, es internalizar la importancia de la lengua en el futuro profesional y personal y, por último, es adoptar una actitud positiva hacia otras culturas. En este punto, para el desarrollo de esta categoría se abordarán las subcategorías Didáctica del Inglés e Interdependencia Grupal, que se detallan en los siguientes apartados.

Subcategoría Didáctica del Inglés

Dentro de los procesos pedagógicos la didáctica juega un papel fundamental y relevante, es a través de ella, como el docente logra llevar los conocimientos a su grupo de estudiantes, tratando en lo posible de hacerlo divertido y útil para ellos. La didáctica es cambiante, no sólo en cada plantel educativo, sino en cada docente, aún y cuando, compartan la misma asignatura, como bien es sabido, la planificación escolar no es una receta única y estricta, por el contrario, es una actividad flexible que le permite al docente integrar estrategias de formación y evaluación, así como jugar con

los tiempos para tales fines. En concordancia con lo anterior, Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010) exponen que:

Cada aula es un escenario en el que interactúan una serie de variables didácticas que hacen de la enseñanza y el aprendizaje del inglés un acto complejo. Los docentes se relacionan con los estudiantes, los objetivos, los métodos, las actividades, los materiales, la evaluación y el contexto. (p. 113)

De acuerdo con los autores, la didáctica es una combinación de elementos que delimitan el qué enseñar y el cómo hacerlo, propone, por consiguiente, técnicas, métodos y estrategias de planeación, ejecución y evaluación. La didáctica del inglés está conformada por cuatro bloques de elementos, clasificados por Suso y Fernández, (2001) y Scrivener (2005) en:

(a) Aquellos que se refieren a los contenidos lingüísticos; (b) aquellos que afectan a comportamientos humanos [didáctica del aula], (c) aquellos que atañen a los procesos mentales y (d) aquellos factores externos que constituyen las condiciones en las que se desarrolla la acción de enseñar o de aprender una lengua extranjera. (pp. 50-51)

Estos cuatro elementos permiten visualizar y comprender la complejidad de la didáctica en la disciplina de inglés, marcan rigurosamente la práctica pedagógica del idioma. Como se observa, la planificación de contenidos curriculares es solo uno de los cuatro pilares a tomar en cuenta, esto sugiere que describir las variables de la didáctica de la enseñanza del inglés es una actividad compleja, ya que, responde a variadas incertidumbres demarcadas por la acción del docente, lo que limita la apreciación de la naturaleza del proceso pedagógico.

Sobre estos principios, en la presente subcategoría se abordarán los siguientes códigos: Estrategias de Aprendizaje, Recursos de Aprendizaje y Evaluación que se detallan a continuación.

Las *Estrategias de Aprendizaje*, se refieren al conjunto de actividades que se desarrollan en la jornada pedagógica y que son planificadas con anterioridad por el docente para responder a una meta planteada. En este contexto, Pimienta (2012) expone que:

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son instrumentos que emplea el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias

de los estudiantes. Existen estrategias para recabar conocimientos previos y para organizar contenidos. Dichas estrategias contribuyen a iniciar las actividades en secuencia didáctica. (p. 60)

Como lo plantea el autor, las estrategias se organizan en función al propósito de la que desea lograr el docente, por lo que pueden estar orientadas a indagar los conocimientos previos sobre un tema determinado o a impartir un contenido nuevo. Son mecanismos de acción que guían el inicio, desarrollo y cierre de la jornada escolar y ayudan al educando a apropiarse adecuada y significativamente del aprendizaje. En relación a lo expuesto, Feo (2010) explica que:

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (p. 222).

El autor traza estructuralmente una estrategia didáctica basándose sobre principios teóricos que contienen un diagnóstico previo, las metas propuestas, los procesos que intervienen, los recursos a usar y la evaluación de la misma. Ahora bien, didáctica de las lenguas extranjeras parten del desarrollo de competencias comunicativas que se apoyan, a su vez, en teorías constructivistas, donde el educando participa activamente en la construcción de su aprendizaje, ya que “selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos” (Díaz Barriga, 2002). En este propósito, se citan la opinión de los docentes informantes sobre las estrategias didácticas empleadas en su práctica pedagógica:

Bueno a mí me gusta mucho que la clase sea muy dinámica, muy activa, que los chicos participen muchísimo, en cuestión de vocabulario, por ejemplo, utilizo sinónimos, antónimos, imágenes, eh material audiovisual, eh y una cosa muy importante es que como ya he identificado a los estudiantes que tiene un nivel alto de inglés, pues con ellos hacemos equipos, trabajamos, pues para que las cosas fluyan, funcionen, en cuanto a conversación, por ejemplo, ¿sí? Muchos ejercicios orales y escritos, eh muchísimas actividades con relación, por ejemplo, a las opiniones que ellos puedan dar, juegos, hago dinámicas, el word map (mapas de palabras) al principio, bueno etc, etc. (DOC1. 1973:2641)

Lo que hago normalmente es crear ejercicios que sean comunicativos donde los estudiantes están involucrados para que puedan entre todos encontrar las soluciones a los problemas y normalmente me gusta que los mismos estudiantes ayuden a dar instrucciones, por ejemplo. (DOC2.1393:1658)

De acuerdo a lo expuesto por los docentes, se evidencia el manejo de actividades dinámicas que involucran al estudiante en la construcción de sus saberes, se apoyan en los educandos que tienen mayor dominio del idioma para subsanar las debilidades de los demás estudiantes. No obstante, resulta notorio que estas actividades planificadas se dirigen a fortalecer las competencias lingüísticas, aquellas que, como ya se dijo, estudian los elementos lingüísticos propios del idioma: fonemas, morfemas, semántica, en otras palabras, las estrategias se orientan a fortalecer el vocabulario, y la lecto-escritura.

Esto implica, que se está dejando de lado el desarrollo de otras habilidades importantes como las competencias pragmáticas y sociolingüísticas, sobre todo estas últimas que son las que determinan el uso del idioma en contextos reales. Aunado a esto, llama la atención del investigador, que los docentes no hacen mención a la cultura del idioma, el porqué del estudio de la lengua y para qué hacerlo, estas son acciones que debería encaminar la didáctica en la enseñanza de lengua extranjera. A este respecto, Guevara (2015) explica que:

El enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas nace a raíz de la necesidad de que la lengua sea usada en situaciones “reales” donde el estudiante es activo aprendiz, “gira en función de la práctica oral y comunicativa del idioma, conjuntamente con el estudio de las normas y principios que regulan la estructura y uso de un lenguaje” (p. 103)

Se trata de una enseñanza por competencias, que vaya más allá del saber cognitivo, es decir, que tome en cuenta el saber hacer, saber convivir y saber ser, pilares esenciales en la enseñanza de hoy. No basta solo con ejecutar actividades divertidas, sino que las actividades cumplan con el rol que les compete: ayudar a consolidar las competencias necesarias en el educando para su vida futuro, desde su propia experiencia y apreciación sobre el idioma.

En lo que respecta a los **Recursos de Aprendizaje**, si bien las estrategias delimitan el proceso educativo en cuanto a cómo enseñar, los recursos responden a las vías para

hacerlo, es decir, con qué se va a enseñar. En efecto, los recursos de aprendizaje son los medios físicos o digitales que emplea el educador para apoyar su práctica pedagógica.

La Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía (2009), en su artículo *La importancia de los recursos didácticos en la enseñanza*, definen los recursos de aprendizaje como los medios o materiales “Que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículum para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje o provocar encuentros o situaciones para facilitar o enriquecer la evaluación” (p. 1). Desde esta descripción, se deduce que los recursos didácticos son instrumentos de gran relevancia dentro del proceso de enseñanza.

En la pedagogía del inglés resulta ventajoso emplear recursos didácticos innovadores, como los medios tecnológicos, ya que estos permiten la interacción del educando con lo que aprende. No obstante, generalmente la mayoría de los docentes se deciden mayormente por el uso de medios físicos tradicionales como los textos. En este punto, se presentan las opiniones de los docentes entrevistados sobre el uso de recursos didácticos en su planificación:

Bueno básicamente material audiovisual, videos, canciones, utilizamos también, flash cards (tarjetas de memoria), diferentes actividades, juegos, dinámicas, eh lo que tengamos allí a la mano para que ellos, digamos puedan eh entender mejor los temas que estamos trabajando. (DOC1.2718:2989).

Me gusta mucho usar juegos y me gusta mucho el texto que yo tengo porque trae juegos, ejercicios de escucha, de escritura que son sencillos y apropiados. El libro se llama Cutting Edge y es muy bueno. A parte de ese libro utilizo unas herramientas gratuitas como liveworksheets (hoja de trabajo en vivo) donde los estudiantes pueden resolver guías de trabajo online y también algunos juegos que normalmente uso son quizzes (cuestionarios). (DOC2. 1735:2172).

Como se aprecia, los educadores manifiestan emplear en su mayoría recursos impresos para reforzar la lecto-escritura, bien sea textos y tarjetas de memoria, e incluso, aquellas actividades que requieren el uso de medios tecnológicos se orientan hacia la escritura liveworksheets o, hacia la observación y escucha, como los videos y material audiovisual. Por lo tanto, están dejando de lado un factor importante en la enseñanza como lo es la interacción. A este respecto, Krashen (1989) señala que “Las

nuevas metodologías docentes, bajo el paradigma lingüístico de la Pragmática, dejan de lado la lengua como objeto de conocimiento para centrarse en su uso y funcionalidad” (pp. 22-27).

Esto implica que, en el desarrollo de competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas, es preciso que se dispongan de materiales de intercambio comunicativo, donde el estudiante comprenda cómo usar el idioma en contextos diferentes. Basado en lo anterior, la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía (ob. cit.) explica que la relevancia de los materiales didácticos radica en:

El empleo de recursos de enseñanza tiene un doble cometido: por un lado, mejorar el aprendizaje y por otro, crear condiciones para que profesores y alumnos interactúen dentro de un clima donde domina el ambiente con el fin de extraer del mismo los mejores resultados para su formación. (p. 2)

Desde esta óptica, es preciso acotar que los recursos por sí solos, no repercuten en el aprendizaje, para ello necesitan de la relación y orientación que le dé el educador y los estudiantes, sin importar, si son medios y tradicionales o tecnológicos. Esto afirma la idea, que los medios didácticos, ni siquiera los tecnológicos, sustituyen la labor del docente, solo le invitan a ser facilitador y orientador de los procesos educativos.

Por último, se encuentra el código de *Evaluación*, referido a la verificación de los avances que tienen los educandos en la adquisición de las competencias desarrolladas. Para Prados (ob. cit.) “La evaluación es un proceso en donde, con la ayuda de multiplicidad de herramientas prácticas fundadas teóricamente, se logra evidenciar la consecución de los objetivos en una determinada línea de acción, en este caso los aprendizajes de los estudiantes” (p. 111). Se entiende, que la evaluación es parte del proceso pedagógico, por lo que no puede considerarse una actividad aislada y su momento dentro de la jornada es flexible, de manera que es posible evidenciar lo que el estudiante conoce desde el inicio de la jornada.

Es válido mencionar, que la evaluación responde a los intereses que se persiguen alcanzar, sobre lo cual el docente realiza acciones pedagógicas orientadas a comprobar los avances cognitivos, en este punto, se entiende que no sólo se evalúa la

estudiante, sino que además se hace una valoración a la práctica del educador, con el objeto de comprobar si los métodos aplicados son beneficiosos para el aprendizaje. Por consiguiente, la evaluación son estudios comparativos de todo lo que implica el acto educativo. Medina (citado en Prado, 2015) sostiene que estos estudios comparativos:

Arrojan información sobre las cualidades y atributos de los programas curriculares, métodos de enseñanza, prácticas y estrategias pedagógicas; esta conjugación de elementos puede permitir apreciar en un momento determinado, potenciales relaciones o efectos de las políticas y los enfoques instruccionales junto con la heterogeneidad en los desempeños académicos de los estudiantes. (pp. 115-116)

En Colombia, por ejemplo, la prueba SABER no solo permite obtener información sobre el nivel cognitivo de los educandos, además se conoce el compromiso de enseñanza de los docentes, esto implica, que los resultados obtenidos no solo demuestran los aprendizajes adquiridos por el alumno, sino que indican si en la institución se está llevando un proceso pedagógico apropiado para el desarrollo de las competencias en los estudiantes. De lo expuesto, se citan las opiniones de los informantes:

Normalmente se hace siempre el feedback de las evaluaciones, a mí me gusta hacer la retroalimentación porque es donde uno ve que los chicos tienen la opción de entender, si se equivocaron si no se equivocaron, etcétera y aclararles muchas dudas. (DOC1. 3102:3345).

Bueno tratamos de hacer, en las horas que tenemos, las mayores actividades posibles para mirar a ver, si hay o no hay avance. (DOC1. 3474:3597)

Normalmente me gusta pedirle que hagan pequeños videos expresando ideas correspondientes a lo que se ve en el transcurso del curso o que hagan pequeños párrafos, y me gusta mucho que escriban y que hagan producciones orales. (DOC2. 2276:2498).

De acuerdo con lo planteado por los docentes, se deduce que la evaluación se da de forma continua, sistemática y formativa, empleando actividades dirigidas a comprobar los avances en lecto-escritura y en la apropiación del vocabulario. Uno de los aspectos relevantes es lo expuesto por la DOC2. *Que hagan pequeños párrafos, y me gusta mucho que escriban y que hagan producciones orales.* Lo anterior, deja en evidencia que los docentes se inclinan por las habilidades de escritura y lectura,

dejando sin efecto la verificación de las competencias relacionados con la comprensión lectora, la adecuación al contexto, el aprovechamiento de la lengua en la vida cotidiana y la valoración por la cultura del idioma.

Por otra parte, el DOC2 expone: *A mí me gusta hacer la retroalimentación*, es preciso tener en cuenta, que realizar *feedback* en el aula de clase resulta ventajoso si se le permite al estudiante participar abiertamente en él, en otras palabras, es un proceso de interacción entre docente y estudiante, donde este último requiere comprender cuáles han sido sus fallas y cómo puede hacerlo mejor, no desde la indicación del docente, sino desde la internalización de sus habilidades.

Es importante destacar, que la evaluación al igual que la planificación debe ser integral, no debe concentrarse en un único elemento, aunque evidentemente, esta se realiza por contenidos desarrollados, sin embargo, lo que se quiere explicar, es que en cada actividad evaluativa el docente debe comprobar lo conceptual, procedimental y actitudinal. En concordancia, SENA (2009) plantea que el objetivo principal de la educación es “formar seres humanos, mediar entre el conocimiento científico y el académico generando un conocimiento escolar”, a lo expuesto se le suma el desarrollo de habilidades sociales que respondan a las demandas de la nueva era. (Ver Gráfico 8)

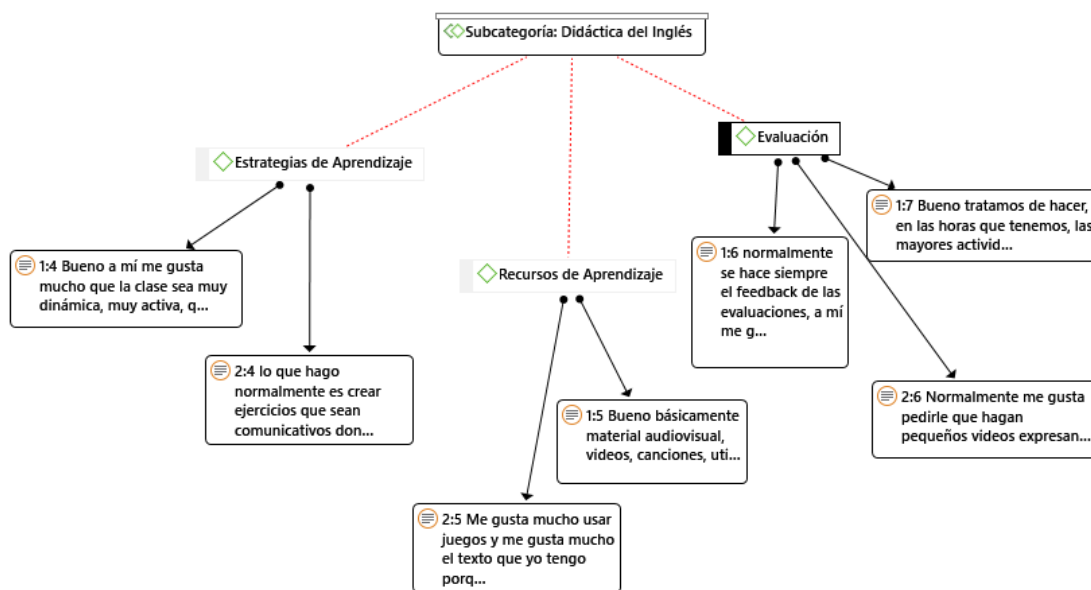


Gráfico 8. Subcategoría Didáctica del Inglés.

La planificación educativa se compone de los tres elementos desarrollados: Estrategias, recursos y evaluación, por consiguiente, es difícil visualizarlos por separados, aún y cuando cada uno está enfocado a un aspecto específico del proceso de aprendizaje y enseñanza, juntos constituyen la actividad pedagógica. De acuerdo a lo evidenciado se puede inferir que los docentes emplean una práctica pedagógica muy apegada a lo tradicional, aun y cuando utilizan las tecnologías las actividades aplicadas se basan en escrituras de párrafos, lectura de textos, diálogos, entre otras. Asimismo, se observó que se inclinan hacia el fortalecimiento de las competencias lingüísticas, dejando de lado todo lo relacionado con el idioma en el contexto real.

Lo anterior permite suponer que es necesario adaptar la práctica pedagógica a una didáctica transcompleja, donde se oriente el pensamiento crítico, reflexivo y práctico, a fin de lograr la adquisición significativa del idioma, no solo como una disciplina escolar, sino como un instrumento útil para su vida a futuro. Es preciso entender, que el aprendizaje basado en competencia busca la formación integral del ciudadano, en otras palabras, hacer del niño o joven un “adulto competente”, de manera que es

cuestionable que se continúe con una enseñanza curricular alejada de la realidad social del estudiante.

Subcategoría Interdependencia Grupal

La forma en que los seres humanos se relacionen entre sí en la búsqueda de un beneficio colectivo se conoce como interdependencia grupal, y los resultados de surjan de ella determinará si la misma es positiva o negativa. Al respecto, Johnson y Johnson (op. Cit.) explican que la interdependencia

...vincula a los alumnos de tal modo que ninguno de ellos podrá cumplir la tarea a menos que todos lo hagan. Cuando los estudiantes comprenden con claridad qué es la interdependencia (...), se dan cuenta de que el trabajo de cada miembro es indispensable para que el grupo logre sus objetivos (es decir, que nadie puede aprovecharse de los demás) y que cada uno de ellos tiene algo exclusivo que aportar al esfuerzo conjunto debido a la información con que cuenta, al rol que desempeña y a su responsabilidad en la tarea (es decir, que no pueden distraerse y perder el tiempo). (p. 33)

Lo expuesto por los autores, explica que el aprendizaje es el resultado de una interacción social, donde el educando, aprende de la relación con sus docentes, sus pares y el entorno y donde cada uno juega un papel fundamental en la construcción de los conocimientos. En este contexto, se entiende que el proceso pedagógico es una corresponsabilidad bidireccional y horizontal, en otras palabras, todos tienen la misma responsabilidad en el logro de los objetivos.

Generalmente se habla de una interdependencia positiva, al respecto Johnson y Johnson (1999) expone que este tipo de interdependencia “Obliga a los alumnos a trabajar juntos para cumplir con la tarea” (p. 13). En otras palabras, aquella donde todos los miembros trabajan juntos por alcanzar el fin común. Sin embargo, también puede darse una interdependencia negativa, en la cual alguno de los miembros delegue su responsabilidad en otro o muestre apatía en las tareas a realizar entorpeciendo, así, el alcance de las metas propuestas. Para el desarrollo de esta subcategoría se abordarán los siguientes códigos: Manejo de las TIC, Cumplimiento de tareas e Interacción los cuales se describe a continuación.

El primer código *Cumplimiento de Tareas*, se relaciona con el compromiso de los alumnos en las asignaciones pautadas. Cumplir con las actividades correspondientes fomenta la responsabilidad individual dentro del trabajo cooperativo, permitiendo el avance en la consecución de los propósitos. Siguiendo con Johnson y Johnson (ob. cit.) es necesario que “Los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas, a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares, como asistir a clase, completar todas las tareas asignadas, aprender” (p. 6).

Este factor cobra gran relevancia en el proceso pedagógico, ya que el estudiante requiere comprender cuál es su rol y su compromiso dentro de su propio aprendizaje. Para que exista una verdadera interdependencia y que esta, a su vez, sea positiva el educando necesita internalizar que él es el responsable de la construcción de su conocimiento. Sobre estos planteamientos, se citan las respuestas de los docentes al preguntársele cómo era la responsabilidad de sus estudiantes en el desempeño de sus tareas.

Bueno ehh pues con relación, por ejemplo, a los estudiantes de 11 yo diría que un porcentaje altísimo de estudiantes, muy alto, cumple con los trabajos y tareas, yo diría que casi todos, es muy escaso el estudiante que quede por ahí sin presentar algo, pero en general casi todos los presentan. (DOC1.4414:4706)

La verdad es algo que al principio cambió, en el primer semestre este año cambió, los estudiantes estaban trabajando muchísimo, haciendo muchísimas tareas, pero la frecuencia en este segundo semestre bajó muchísimo. Ya los estudiantes no tienen el mismo ímpetu ni la misma motivación, ni las mismas ganas de hacer esas tareas que antes hacían. (DOC2. 2859:3200)

Las apreciaciones en este apartado, tienden a ser un poco opuestas, el DOC1, expone que la mayoría de los estudiantes de 11 cumplen con sus actividades responsablemente, entregan sus tareas a tiempo y participan en las estrategias realizadas, esto supone un punto a favor de la planificación escolar de la docente. Sin embargo, el DOC2 manifiesta que su grupo fue decreciendo en cuanto al cumplimiento de sus obligaciones, pues, considerando la cuarentena radical producto de la Covid-19, los estudiantes bajaron rendimiento educativo.

A juicio del investigador, la situación presentada por la pandemia condujo a muchos jóvenes a mostrar apatía en su aprendizaje, sin embargo, es tarea del docente diseñar estrategias motivadoras para el aprendizaje, que capte la atención de los educandos de acuerdo a sus necesidades e intereses, permitiéndoles la integración y la participación en el proceso, de allí la relevancia del trabajo colaborativo en la didáctica. Una de las estrategias que beneficiarían el trabajo cooperativo en la búsqueda de la interdependencia positiva es el uso de grupos cooperativos.

Al respecto, Johnson, Johnson y Holubec (ob. cit.) sostienen que “El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos” (p. 9). En este sentido, el objetivo principal del trabajo colaborativo es fomentar el apoyo intergrupal con el fin de que cada individuo se sienta motivado a participar en su proceso de aprendizaje. Desde esta óptica, el docente tiene la responsabilidad de brindar las herramientas necesarias para tal fin, por lo que sus estrategias deben basarse en el logro de fines comunes promoviendo así el compromiso de cada uno dentro de las tareas a ejecutar.

Como segundo código se encuentra el *Manejo de las TIC*, vinculado al empleo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como recurso de aprendizaje. El acelerado avance social e conjunto con la globalización han dado cabida a las TIC en todos los ámbitos sociales, entre ellos la educación, pues desde hace varias décadas estas han ido ganando espacio en los contextos educativos, a pesar de la resistencia u oposición de algunos docentes de utilizarlas en su práctica pedagógica.

Las TIC como recursos de aprendizajes resultan valiosas y ventajosas en la enseñanza, sobre todo en la enseñanza de las lenguas, ya que permiten la interacción recíproca entre docentes, estudiantes y temas de estudios. Para García-Valcárcel (citados en Guiza, 2011):

Las TIC se refieren al conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, transmisión, registro y presentación de información, en formato de sonido, imágenes y datos. Las TIC incluyen la electrónica como su tecnología base, que apoya el desarrollo de telecomunicaciones, la informática y el audiovisual. (p. 54)

En otras palabras, todas aquellas herramientas con soporte tecnológico que permiten la interacción entre el usuario y el recurso audiovisual. El uso de las TIC particularmente ha proporcionado un gran beneficio este año escolar, ya que estas han permitido la continuidad educativa, que se vio afectada durante los primeros meses del año 2020, producto de la ya mencionada Covid- 19. En consecuencia, los docentes debieron emplear plataformas tecnológicas para poder culminar el año escolar, lo que resultó todo un reto para aquellos que nunca habían hecho uso de las mismas en su planificación. A continuación, la opinión de los docentes:

Todo el tiempo, eso, sí es digamos, una, es una de las herramientas que en colegio utilizamos siempre, siempre, está por encima eh de muchas otras herramientas, ¿sí? El uso de las tecnologías. (DOC1.4127:4317)

Pues es obligatorio, así que todo el tiempo, eh ahora que las clases son 100% virtuales es una obligación y están en mi planeación todos los días. (DOC2.2618:2762)

Es notorio que los docentes han tenido que implementar nuevas estrategias de aprendizajes que incluyan el uso de recursos digitales en su práctica y aunque ha significado un trabajo de envergadura, resulta satisfactorio ir a la par de los avances sociales y técnicos- científicos. A este respecto, Guiza (2011) sostiene que “Una de las características más importantes de las TIC, es el hacer posible la interactividad entre personas, apoyando a los ambientes educativos a distancia” (p. 58).

En este punto es importante destacar, que a pesar de la inclusión de las TIC dentro de la didáctica, se observó una planificación tradicional, esto se debe a que el docente continúa planeando actividades basadas en guías, resolución de ejercicios, escritura de diálogos y su apoyo en las tecnologías es exclusivamente para el envío y recepción de los trabajos asignados; limitando de esta manera, la verdadera misión de las tecnologías en el acto educativo, el cual es formar desde la interdependencia grupal.

En definitiva, el aporte de las TIC dentro la enseñanza, se resume en que permite el acercamiento de las personas, es decir, la educación a distancia, crea entornos colaborativos, permite una construcción social de la información, digitaliza procesos administrativos, explota la inteligencia socio-colectiva y sobre todo se adapta a los cambios vertiginosos del mundo global.

Por último, se presenta el código de **Interacción**, este se refiere a la relación bidireccional que se da entre los involucrados del proceso pedagógico. Desde la óptica de la teoría vygotskiana el aprendizaje se produce mediante la relación del hombre con su entorno. Para Vygotsky (1996) “La interacción social, como generadora de desarrollo cognitivo, no es otra cosa que intercambio de significados” (p. 162). En consecuencia, es el cambio de saberes, creencia, aptitudes y actitudes que se establece entre docentes-estudiantes, estudiantes y sus pares.

La interacción es parte de la mediación docente y esta, a su vez, es un factor fundamental en los procesos pedagógicos. En este punto, es preciso recordar que la educación es una actividad dinámica, es decir, está en constante movimiento. En concordancia, Vygotsky, (1978) explica que el aprendizaje es el producto de la interacción entre el sujeto y su hábitat, percibiendo el entorno más allá de lo físico, lo plantea como un medio social y cultural, en el cual el lenguaje tiene un rol fundamental. Así en la interacción escolar, se hace mención tanto a las relaciones entre los sujetos que la conforman, como el clima de aprendizaje. De acuerdo a lo expuesto los docentes opinan lo siguiente:

DOC1. Bueno la verdad es que, con relación a esto, yo tengo muy buenas relaciones con mis estudiantes, trato de estar muy cercana a ellos, de entenderles sus dificultades, de ponerles también mucha disciplina, eh mucho orden, que ellos aprendan también a diferenciar, ehh en donde están ubicados, pero en general funcionamos muy bien en el aula de clases. (DOC1.4771:5118).

A mí me parece que los estudiantes están muy interesados, ehh durante la clase son participativo y les gusta, les gusta la clase, se siente amena la clase, hay buena comunicación y hay mucha participación, así que me parece que están muy bien. (DOC2.3265:3506)

Me parece que es cordial y bien, ya que las clases son dinámicas, son comunicativas, normalmente yo trato que los estudiantes tengan relación con los otros estudiantes, trabajo en grupo, escritura colaborativa, entonces los estudiantes se tienen que conocer de a poco, se tienen, tenemos grupos de WhatsApp así que hay una relación amena y han aprendido a trabajar entre ello. (DOC2. 3586:3959)

De las relaciones que se den entre docentes y estudiantes y entre estos con sus pares, dependerá en gran medida el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues un docente que se convierta en guía de los alumnos, orientando los aprendizajes y

atendiendo sus dudas y requerimientos conseguirá mayor alcance de objetivos que aquel que sea dictador en la práctica pedagógica. En efecto, los docentes manifiestan tener buenas relaciones con sus educandos e incluso describen sus encuentros como agradables, dinámicos y satisfactorios, esto se traduce en una interdependencia positiva. Sin embargo, es bueno recordar que las relaciones en este momento están siendo mediadas por la tecnología y como ya se explicó solo para el envío y recepción de tareas, lo que permite suponer que no existe una verdadera interacción en los grupos de trabajo.

La manera en que el estudiante reconozca al docente y viceversa, parte de las conductas que se observan dentro y fuera del aula de clases, sin dejar de lado, las opiniones que reciben de colegas y o compañeros. Sin embargo, Covarrubias y Piña (2004) consideran que “las percepciones y las representaciones mutuas de profesores y estudiantes impregnan la totalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y están presentes en las relaciones interpersonales” (p. 53). Por lo que resulta necesario, que se establezcan espacios que les permita conocerse y trabajar en un ambiente armónico, activo y democrático, bajo un clima de respeto y tolerancia. (Ver Gráfico 9)

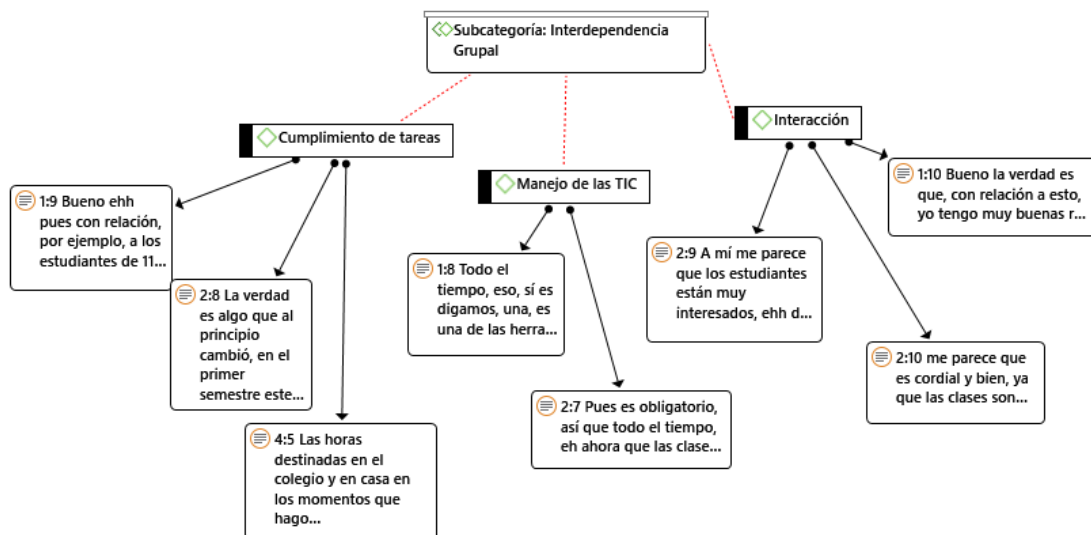


Gráfico 9. Subcategoría Interdependencia Grupal.

La interdependencia que se desarrolle en trabajo colaborativo será el producto de las relaciones que se establezcan en el grupo, la interacción, la medición del docente, la responsabilidad individual y colectiva de los educandos, todo en conjunto, permitirá el éxito en el desarrollo de los procesos pedagógicos, sin distinción de los espacios donde se lleven a cabo los encuentros: presencial o virtual. Basado en lo observado, se requiere establecer objetivos claros que apunten hacia el trabajo colaborativo como vía indispensable para fomentar la interdependencia grupal positiva en los grupos de estudios. Por consiguiente, en el Gráfico 10 se presenta la integración de las categorías y subcategorías.

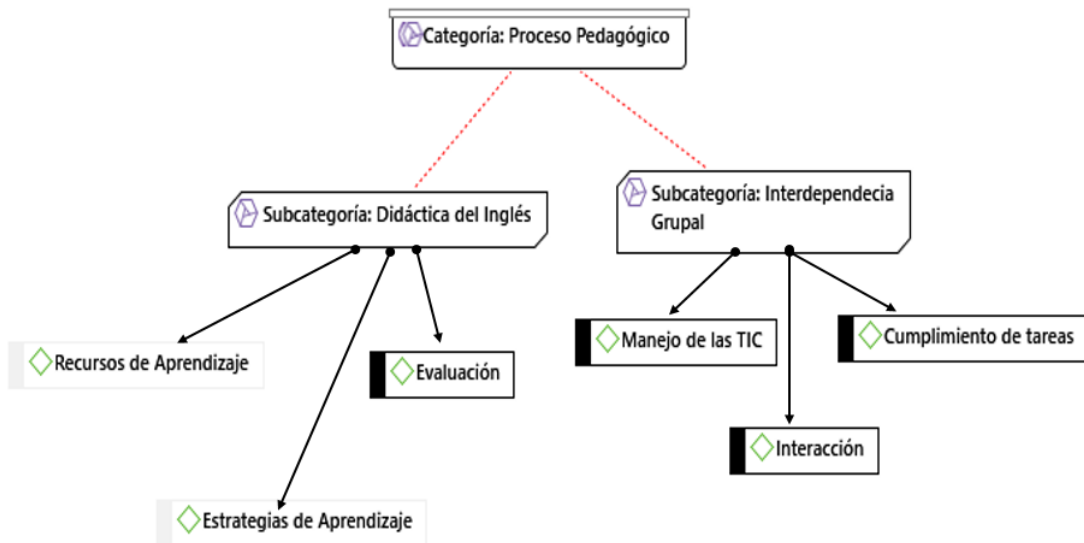


Gráfico 10. Categoría Procesos Pedagógicos.

Los procesos pedagógicos resumen todas las acciones que se llevan a cabo en la enseñanza y aprendizaje, cuyo único fin es la consolidación de un ser completo, capaz de responder a las problemáticas que se presenten en su vida adulta. Por consiguiente, estos procesos en la disciplina de inglés se relacionan con las diversas actividades que los docentes ponen en práctica para desarrollar competencias significativas en sus

alumnos, que les permitan cumplir con lo emanado por el órgano rector, en este caso el MEN de Colombia, pero que, a su vez, les ayude a formar íntegramente a los ciudadanos.

La enseñanza de una segunda lengua, requiere de mucho compromiso por parte de los educadores y de mucha motivación por parte de los estudiantes, esto conduce a la búsqueda de estrategias cooperativas, donde se evidencie un trabajo en equipo, productivo y satisfactorio para el grupo en general. En consecuencia, el docente, juega un rol determinante en esta enseñanza, sus acciones deben ir más allá de lo que el currículo establece y permear todas las necesidades e inquietudes que el aprendizaje muestre.

González y León (2013) explica que... “el docente dicta pautas sobre cómo quiere que el niño piense, construya información, elabore los elementos del intelecto y construya el lenguaje adecuado a los requerimientos del aula de clase y la sociedad” (p. 53). Un docente mediador, interactivo e innovador, será capaz de crear espacios de aprendizajes útiles, coherentes con los cambios sociales mundiales y, sobre todo, formar individuos que respondan a las exigencias y a los cambios que están por venir.

En síntesis, las opiniones de los informantes conducen a tomar interés sobre la reconstrucción pedagógica para dar respuesta a todas las debilidades que aquejan el proceso de enseñanza del idioma inglés. Es evidente, que una educación virtual basada en estrategias tradicionales no repercute significativamente en la adquisición de la lengua, por el contrario, acarrearán sentimientos de frustración y desmotivación tanto para los docentes, como para los estudiantes, que ocasionan, más allá de bajo rendimiento en el estudiantado, rechazo hacia el inglés como lengua extranjera. Por consiguiente, transformar la didáctica educativa y adaptarla a la nueva realidad de hoy y a las exigencias que demanda una sociedad tan compleja como la actual, es una forma de avanzar hacia el progreso educativo del país.

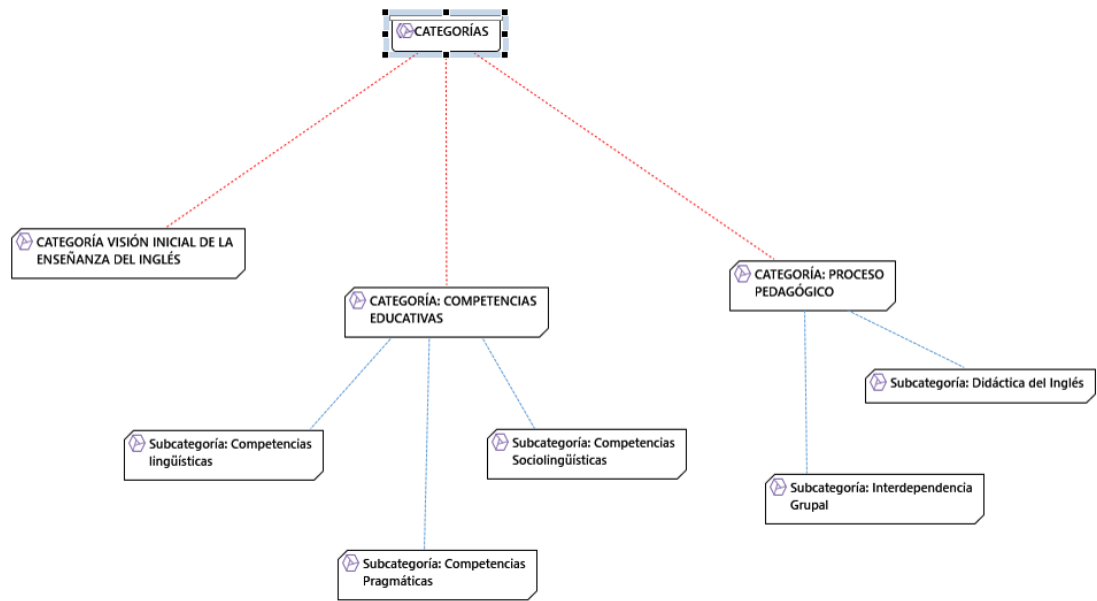


Gráfico 11. Integración de Categorías

CAPÍTULO V

DESPLIEGUE GENERATIVO A PARTIR DE LOS SIGNIFICADOS TEÓRICOS

Proemio a la Construcción Teórica Fenomenológica

En la actualidad son muchas las exigencias que se plantean en el campo educativo, desde la apropiación del currículo hasta los métodos, técnicas, estrategias y recursos que se disponen para la enseñanza y el aprendizaje. Esto no escapa al idioma inglés como disciplina escolar, pues su enfoque dentro de las aulas ha cambiado favorablemente siendo, hoy por hoy, una de las asignaturas de mayor relevancia en el Sistema Educativo colombiano.

En consecuencia, tal como se evidenció en el discurso de los informantes clave, la enseñanza y el aprendizaje del inglés requiere de la convergencia e interrelación de varios actores, de manera unipersonal su construcción es inerte. Por ello, a la luz del aprendizaje cooperativo se logran interesantes y productivos vínculos que fomentan la adquisición del conocimiento y la motivación por adquisición de una segunda lengua. Aunado a esta posición, algunos informantes hicieron referencia a la necesidad de adaptar la praxis educativa a las actualizaciones globales y a los avances científicos-tecnológicos; las cuales permean la formación del individuo, por consiguiente, es preciso dejar a un lado las prácticas tradicionalistas y avanzar hacia lo nuevo, transformando el estilo de enseñanza del inglés en una práctica más innovadora y enriquecedora para el estudiante.

Entonces, la necesidad imperante de consolidar prácticas educativas amoldadas a los nuevos campos de enseñanza, cobra mayor relevancia en la transformación

educativa derivada del Covid-19 a partir de los entornos virtuales, donde el estudiante edifica un conocimiento consiente que invita al uso de las competencias adquiridas más allá del escenario escolar presencial. Se trata de innovar en los conceptos y procedimientos de enseñanza, vinculándolos a las transformaciones curriculares que buscan responder a las demandas globales de la sociedad actual.

Los resultados evidencian la complejidad de la enseñanza actual, ante una realidad desarticulada de la formación inicial del docente, la formación escolarizada del estudiante y la desvinculación de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos; representado por la institución educativa, responsable del modelamiento de su perfil académico y profesional. De allí, que el principal objetivo de la práctica educativa colaborativa en la enseñanza del inglés, es crear espacios de aprendizaje idóneos, que promuevan el cooperativismo entre los educandos y los docentes y, su relevancia como paradigma innovador en la adquisición de la segunda lengua.

Desde la postura epistémica el inglés se aprende a razón de *input*, que reciben los estudiantes dentro de su contexto formal (aula de clases presenciales y virtuales) en otras palabras cómo construye el individuo su conocimiento, según los métodos de enseñanza y de aprendizaje. A partir de ello, surgen una serie de interpretaciones en su accionar, de hecho, Cisterna (2005) considera que “La interpretación de la información constituye en sí misma el momento hermenéutico propiamente tal, y por ello es la instancia desde la cual se construye conocimiento nuevo en esta opción paradigmática” (p. 70). De tal manera, en la presente investigación quedó de manifiesto que la práctica educativa está ávida de una pedagogía más realista, holística y racional, que no solo se aboque al cumplimiento estricto del currículo escolar, sino, que asuma una enseñanza cónsona con los intereses y necesidades de los educandos en su contexto real, garantizando su formación integral. Desde esta perspectiva, se tomó en cuenta para esta investigación la visión de docentes con amplia experiencia en la enseñanza del inglés, a fin de equiparar sus modelos y estrategias pedagógicas en beneficio de la adquisición del inglés como segunda lengua.

Ante esta connotación discursiva, en un mundo tan complejo como el actual, no es suficiente con dominar a medias el inglés, por el contrario, se necesita una apropiación más profunda y aplicada de la lengua por parte de los aprendientes, que impulse las habilidades lingüísticas y sociolingüísticas para un mayor desarrollo de la comunicación entre sus pares. Es preciso entonces, sortear las barreras comunicacionales que impiden el fortalecimiento de las competencias y, por ende, la comprensión de su significado en vida diaria.

En esta dirección y tomando como base las voces de los actores de la investigación, surge la necesidad de reflexionar sobre los enfoques educativos que enriquecen las capacidades socioafectivas, sociocognitivas y lingüísticas, donde el educador desde su praxis discurra en la transformación de la enseñanza de la segunda lengua, mejorando así la formación integral del estudiante. Con base a los planteamientos anteriores, de los análisis de los hallazgos emergen constructos teóricos de relevancia en la presente tesis. Tal como se presenta en el Gráfico 12.

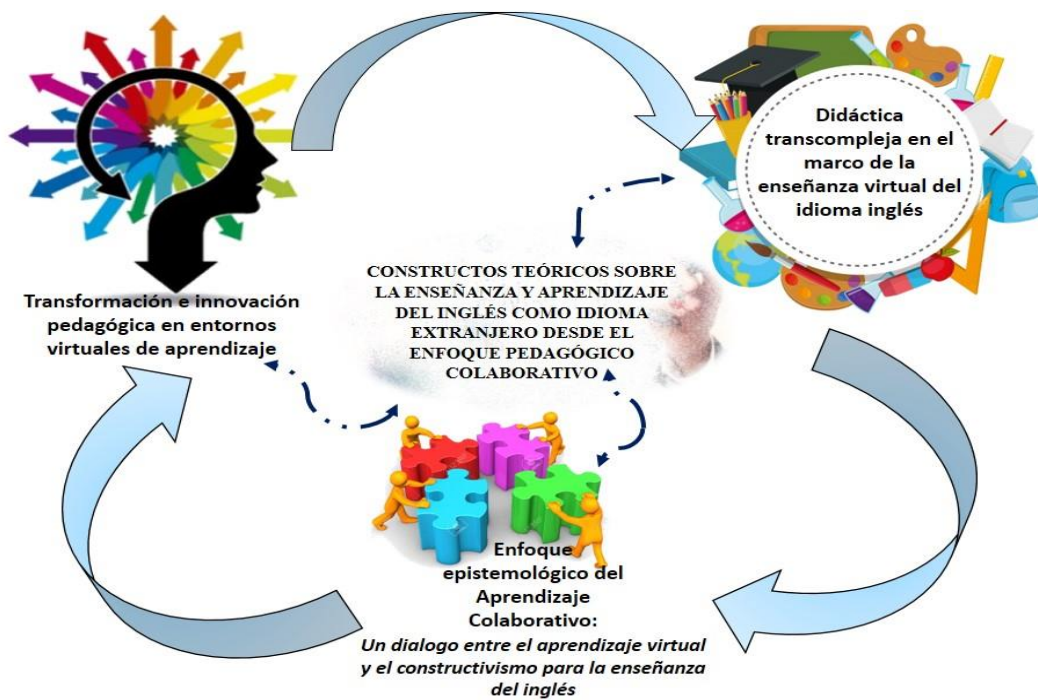


Gráfico 12. Constructos Teóricos Emergentes.

En virtud de generar un aporte al conocimiento científico a continuación se detalla la teoría derivada de los hallazgos presentados en el Gráfico 10, estos son:

Didáctica transcompleja en el marco de la enseñanza virtual del idioma inglés.

La experticia teórica de la didáctica asume todos los elementos normativos que orientan el arte de enseñar y propician el aprendizaje significativo, por tanto, discurre en una actualización permanente para comunicar lo que se pretende instruir. Su significado aparenta ser una unificación sencilla, no obstante, constituye una variedad de principios que se correlacionan favoreciendo el acceso al conocimiento útil del ser humano.

En el campo de la didáctica del inglés como lengua extranjera, confluyen una serie de elementos que ameritan atención, con el fin de lograr en el aula mejor comprensión de su utilidad en la sociedad del conocimiento; partiendo así inicialmente de un enfoque comunicativo para el desarrollo de competencias: lingüísticas, discursivas o textuales, estratégicas, sociolingüísticas, literarias e icónico-verbales, esenciales en la comprensión escrita y oral del inglés; cuya contraposición a la lengua española, facilita su perspectiva sin caer en la estigmatización de la complejidad de la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Entonces la dinámica actual de la didáctica del inglés, se ha caracterizado por la búsqueda constante de elementos curriculares que permitan amoldarse a un mundo ininteligible. Consecuentemente, han surgido prácticas y procesos que requieren de la atención del docente para su buen desenvolvimiento en el campo educativo. Esto implica un avance en lo transdisciplinar con la moción de construir, deconstruir y reconstruir nuevos conocimientos y nuevos modelos de enseñanza, pertinentes a la complejidad social.

Desde esta postura, es preciso mencionar que descubrir las raíces latinas y griegas presentes en el inglés, aporta seguridad en la lengua materna e incrementa el dominio de la segunda lengua. Según Gispert (2000) “Debemos estudiar la lengua del actual imperio (...), pero antes debemos dominar nuestra propia lengua (...) Quien se inicia

en el latín y el griego, habla y escribe mejor el idioma castellano” (p. 144). Para la autora conocer las raíces latinas y griegas permitiría tener mayor dominio de la lengua castellana, su gramática y las concepciones de sus palabras, por tanto, se usaría un castellano más preciso, culto y concordante, evitando así falencias en la sintaxis y su comprensión. Aunado a lo anterior, esta misma autora expone que:

Sólo cuando hemos adquirido conocimientos elementales del griego y el latín, logramos -además de satisfacer la curiosidad natural propia de toda persona culta- precisar el significado de la mayor parte de las palabras castellanas que empleamos en la comunicación cotidiana, (...) abrir puertas que conduzcan a otros panoramas lingüísticos (...) El aprendizaje gramatical de las lenguas antiguas obliga a realizar una actividad racional continua y sostenida. (pp. 144-145,147)

Lo expuesto, invita a instruir a los jóvenes en las lenguas raíces (latín-griego) esto, no solo le ayudaría a mejorar la calidad de su gramática castellana, sino que le proporcionaría habilidad cognitiva para comprender la lingüística de otras lenguas, en especialmente el inglés. En este sentido, se precisa de docentes promotores de las competencias investigativas, tecnológicas y metalingüísticas, que contribuyan a formar individuos competentes en el uso del idioma inglés a partir del conocimiento de lo que hoy se conoce como lenguas muertas.

En este contexto, la enseñanza del inglés como segunda lengua ha resultado un nuevo desafío para los profesionales de la docencia, su erudición propone, no solo una alfabetización de la lengua, sino una culturización del idioma, el estudiante necesita meditar la trascendencia que tiene la adquisición significativa del inglés en su vida cotidiana, internalizando que en un mundo tan diverso dominar la lengua inglesa es una puerta abierta hacia las grandes oportunidades profesionales y personales. A este respecto, González (2016) sostiene que:

Si pretendemos mejorar nuestro aprendizaje o nuestra enseñanza es necesario ser conscientes de lo que se está realizando; en otras palabras, es importante darse cuenta, cómo se está aprendiendo, cómo se podría aprender mejor, qué dificultades tiene, cuáles podrían ser las razones de esas dificultades de aprendizaje (p. 50)

Lo expuesto por el autor, invita a transformar la praxis pedagógica, partiendo de la redefinición de los modelos didácticos: gramática-traducción, donde se privilegie la descripción gramatical de la lengua, en lo audio lingual, se asuma el dominio que todas las estructuras fonológicas, sintácticas y léxicas de la lengua y en lo comunicacional, se tome en consideración las necesidades individuales y grupales de los estudiantes a partir de la adquisición de habilidades lingüísticas; dando cabida a nuevos escenarios de instrucción e innovadores procesos de interacción entre pares.

De allí, que la transformación de la realidad actual, tomando como base estos modelos didácticos, es una ardua tarea para el docente y el estudiante; pues requiere la mejor disposición para dar un giro a la creciente habitualidad de la presencialidad. Ahora, los estilos de enseñanza y aprendizaje variaron y la virtualidad se encuentra en su mayor esplendor, dibujada en un mundo de oportunidades; en el cual, las TIC se acentuaron en el catalizador de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, por medio del software social: web 2.0; donde la participación en las diversas esferas sociales se acentuó con el uso de aplicaciones o herramientas tecnológicas: mensajería instantáneas (WhatsApp, Telegram), zoom, Facebook live, Instagram live, Google meet, Jitsi y Teams programas que permiten la sincronía de las clases en vivo.

No obstante, es oportuno comprender que lo que la tecnología busca es la independencia educativa, desde el punto de vista presencial, en otras palabras, plantea alternativas basadas en plataformas que promuevan actividades asincrónicas, donde cada estudiante pueda acceder a su formación de acuerdo a la disponibilidad de tiempo. Si bien es cierto, que la educación virtual genera expresamente nuevos canales de comunicación, no es menos cierto, que lo que se busca es crear una cultura educativa independiente, donde el encuentro entre los participantes no sea necesario, o por lo menos, no en se circunscriba a un momento determinado, obligando a los educandos a conectarse a una hora específica.

Es pertinente repensar la educación con miras hacia el futuro próximo, por tanto, el accionar pedagógico requiere adecuarse a las exigencias del mundo moderno. Tomando en cuenta el contexto actual, es preocupante el desgaste físico y emocional que han sufrido los actores educativos (docentes, padres y estudiantes) con las

videoconferencias en línea. No se puede negar que estos programas han tenido una evolución importante y creciente en el distanciamiento social producto del Covid-19 y sus variantes. Sin embargo, ha gestado disconformidad en la comunidad educativa al sentirse presionados por el cumplimiento de las actividades en un momento dado, aun y cuando las condiciones no son las más idóneas. Todo esto invita a reflexionar, sobre ¿qué es lo que se espera de la virtualidad en materia educativa? Y más allá de esta interrogante, surge otra de mayor relevancia ¿Cómo gestionar una enseñanza del inglés emancipada mediada por las TIC?

Es preciso acotar, que no se trata de limitar la relación docente-estudiante que se establece mediante las clases sincrónicas, por el contrario, lo que se pretende es fortalecer la comunicación interactiva, que el educador oriente, guíe e instruya sobre las tareas a realizar, sin ejercer un mayor control del tiempo en el cual deban realizarse las actividades. Desde esta óptica, se asume que la didáctica del inglés desde la perspectiva de la complejidad, no es fácil pero tampoco imposible, solo es apremiante involucrarse eficientemente en la web 2.0.

Esta visión ontoepistémica abre el horizonte hacia el pensamiento holístico porque la simplificación de ese pensamiento trae consigo la fragmentación de la construcción de la realidad experimentada por el sujeto. De acuerdo a Morin (1999), el “Estudiante debe aprender a actuar en contextos complejos más allá de su propia disciplina de especialización. Debe aprender a buscar el complex” (p. 16) cuya integración y relación con de los saberes determina cómo se presenta en el proceso educativo. Razón por la cual, emerge la transcomplejidad para entender la multidisciplinariedad de una didáctica que irrumpe como un nuevo enfoque de enseñanza, donde el maestro no sea solo capaz de transmitir sapiencias, sino, de permitirse reflexionar junto a los aprendientes sobre esos significados de manera integral, formulándose preguntas generadoras más allá del por qué aprender, para qué y hacia dónde se dirige el conocimiento.

Desde esta óptica, resulta evidente que la didáctica debe contemplar la transcomplejidad educativa, al reinventarse en aras de consolidar los principios de complementariedad, dialógica, relacionalidad, reflexividad e integralidad. Significa

entonces que la didáctica mejora los criterios y métodos de los propios procesos pedagógicos. De tal modo que denota lo complejo del pensamiento en la humanidad y es propiamente la perspectiva transcompleja la que viene a reivindicar al pensar y a la humanidad sapiente.

Es por tendencia en la postmodernidad actual, asumir la reivindicación del pensamiento, donde las posturas, corrientes, concepciones, teorías, conocimiento en sí, desde su diversidad delimitan la imbricación de todas y cuanto tales son. Es decir, ya conscientes de lo complejo que ha sido el pensamiento, visualizar un panorama donde todas las posturas son necesarias y como tendencias que caminan de la mano en pro de las ciencias o saber especulativo inclusive. De tal modo, que la didáctica transcompleja en la enseñanza virtual del idioma inglés se apoya en: la transición curricular de la virtualidad y la transformación del pensamiento.

En la transición curricular de la virtualidad es posible llegar a concebir dentro del contexto histórico actual, que lo transcomplejo es la muestra de una relativización del pensar, desde la comprensión de la admisión frente a las posturas existentes o fundadas. De hecho, la lengua extranjera es un proceso que involucra factores internos y externos del contexto sociocultural característicos de la propia lengua mediante la integración de las disciplinas, al integrar los postulados de la transdisciplinariedad, como pieza fundamental en este proceso de teorización. En este accionar, la transcomplejidad para Schavino (2012) “Propugna la adopción de una posición abierta, flexible, inacabada, integral, sistémica y multivariada, donde lo cuantitativo, lo cualitativo y lo dialéctico se complementan en una relación sinérgica que configura una matriz epistémica multidimensional” (p.27); es percibir el mundo desde una óptica diversa sobre cómo históricamente se ha conformado la historia del pensamiento y sobre esa base se ha constituido el existir humano.

Para esa periodicidad resulta conveniente que la transición curricular, confluyen en el reconocimiento de la adecuación de los contenidos programáticos para la enseñanza del inglés, las adaptaciones a la organización escolar, el acompañamiento de los docentes, familia y estudiantes y la infraestructura digital. Estos elementos forman parte de la multidisciplinariedad en la construcción colaborativa del

conocimiento como un todo integrado e interconectado. Para este proceso de adecuación curricular, se toma como base lo manifestado por Fernández (2006):

Un mundo multidiverso, en su trama, es sus manifestaciones fenoménicas llenas de bifurcaciones y cuyo devenir intrínseco comienza a verse marcado por el papel esencial del desorden, de la no-linealidad y del no-equilibrio; que recupera en todos sus niveles la historicidad que con un bisturí de precisión había logrado extirparle la serenísima ciencia de lo simple, que se reencuentra con el tiempo como gran matriz creadora de nuevas estructuras (p.4)

La posición del autor erige el camino hacia la transcomplejidad en la transición curricular, no basta con simple retórica del docente sobre el deber ser, lo esencial es iniciar desde la experiencia misma del confinamiento social causado por la pandemia para definir y delimitar cuáles son los *contenidos programáticos* y *las estrategias cognitivas y metacognitivas* más adecuadas para el diseño de clases interactivas síncronas o/y asincrónicas dependiendo de la herramienta tecnológica; a fin de mantener el contacto directo con los estudiantes, la motivación, atención y el aprendizaje. En consecuencia, Morín (2001b) señala: “Tendrían que enseñarse estrategias que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino” (p.17). Lo que implica la disposición del docente para atender las particularidades del aprendizaje, en función del nivel cognitivo del estudiante, sus necesidades e intereses contextuales y familiares.

De allí, el interés por contenidos y estrategias significativas para la aplicabilidad del estudiante en su entorno, destacando la transferibilidad del conocimiento. Tal como lo expresa Morin (1992) el "Espíritu hiperdisciplinario [...] un espíritu de propietario que prohíbe toda incursión exterior en su parcela de saber" (p.21) porque el inglés como segunda lengua prepara para la vida, son múltiples las oportunidades que otorga en el desempeño profesional y, su desarrollo en el currículo avista un estudiante exitoso pero no desde la unificación administrativa como simple formalismo sino como la construcción colectiva de saberes, centrados en la realidad del estudiante, la diversidad y la epistémica de cada disciplina.

A esto se le suma las adaptaciones a la *organización escolar*, esta involucra todos los elementos curriculares de la planeación educativa; pues el confinamiento social ha impulsado al diseño de líneas estratégicas y prioritarias para el sostenimiento de la acción pedagógica desde el hogar, esto a través del rediseño de un plan de seguimiento de actividades educativas; donde se involucran los directivos al igual que el resto de la comunidad educativa. Sin duda, no es tarea fácil la adaptación de esta reorganización hacia la adquisición de una segunda lengua, cuyo especialista (docente) forma parte de la pieza fundamental. En esa transcomplejidad Fernández (ob. cit.) considera que:

Un paradigma transcomplejo es la aventura exquisita del pensamiento, sin barreras disciplinarias, sin esquemas universales, sin escisiones entre lo natural y lo humano, sin la superioridad de lo cuantitativo apoyado en la medición, sin exclusión de la paradoja, sin execrar a la poesía o a cualquier otra dimensión del arte, sin sustitución del diálogo por las pruebas teóricas o empíricas, en fin, sin sacrificar la totalidad del mundo incluida su armonía estética. (p. 12)

La visión del autor, cobra relevancia acerca de la necesidad de mantener los vínculos acerca de la reorganización escolar a fin de evitar perder los lazos con los estudiantes, docentes y familia en relación con el sentido de pertenencia con la institución educativa. Se trata entonces, de diseñar estrategias que fortalezcan los equipos hacia la motivación por la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua. Ese plan de acción estratégico debe incluir la incorporación de nuevas rutinas en la dinámica institucional en pandemia y postpandemia.

Esta reorganización del escenario educativo, está de la mano con el acompañamiento *de los docentes, familia y estudiantes*, sin esta integración como equipo resulta imposible cualquier proceso curricular. Las cosmovisiones de la presencialidad ameritan ser erradicadas y dar apertura a una visión postmoderna, cuya realidad actual cambia los esquemas de enseñanza hacia la adaptación contextual inmediata y próxima de los acontecimientos socioculturales, sociopolíticos y económicos no solo de Colombia sino del resto del mundo.

Lo ideal sería una metodología de enseñanza centrada en entornos virtuales constituidos por módulos donde se visualicen las actividades de enseñanza, las tareas a ejecutar, los foros de participación formativa, el material disponible para consulta, las calificaciones y un chat con la función de sincrónico y asincrónico para aquellas actividades que requieran una asesoría personalizada del tutor. Este tipo de aula virtual e interactiva, generaliza todo lo que puede encontrar un estudiante en una escuela presencial sin necesidad de asistir al colegio.

Las actividades evaluativas, por su parte, deben basarse en situaciones de aprendizaje que promuevan la autorreflexión y donde el estudiante requiera centrarse en su realidad para demostrar alternativas de solución a problemáticas planteadas. Esto implica, que no se trata de responder cuestionarios y rellenar formularios con preguntas sin sentidos, sino de contextualizar el aprendizaje hacia la cotidianidad del aprendiente como principal responsable de su proceso formativo. Es importante mencionar que la virtualidad no le quita relevancia a la labor del docente, por el contrario, se necesita de mucho trabajo pedagógico para diseñar, organizar y evaluar las estrategias instruccionales.

Aunado a lo anterior, es innegable que para las familias no ha sido fácil asumir directamente el control educativo de sus hijos en el hogar. La tradición se vincula con el apoyo en algunos casos del trabajo al docente, pero no directamente en su quehacer diario. Esto ha generado impactos psicológicos en docentes, estudiantes y familia; más aún en el inglés cuyas competencias no son desarrolladas por los padres y más en la estratificación social baja, donde el nivel instruccional difiere y, es retoma la visión del inglés como segunda lengua. Por consiguiente, lo que se busca es transformar la educación presencial en digital, con criticidad y significado.

Desde otra mirada, la transición curricular a través de la integración docente-estudiante-familia, ha otorgado a la familia relevancia en el acompañamiento directo a los docentes e hijos en el proceso educativo. En este contexto emerge una realidad sobre relaciones cotidianas vinculadas con la estabilidad psicológica – emocional como parte de la crisis de salud ante el contagio del Covid-19 y toda la campaña en pro de la prevención, pero también del carácter amarillista del contagio y muerte.

Todas estas situaciones hacen que la familia-docente y estudiantes se adapten a una nueva forma y estilo de vida tanto personal como profesional. Así lo expresa Morín (2001a) “Las cualidades individuales más ricas emergen del seno del sistema social” (p. 131).

Siguiendo al autor, las vivencias del acompañamiento están mediadas por la guía del docente, en un trabajo transcomplejo que requiere destacar la relevancia del inglés como segunda lengua en un proceso de interconexión con el mundo y, las oportunidades que se le presentan a los estudiantes para contribuir con el desarrollo sostenible en una época de inmensa riqueza creativa de innovación y progreso, que no puede ser amilanada por la crisis sanitaria. Por el contrario, aprender a vivir en ella con todas las medidas de prevención y bioseguridad; sin perder el fin último del ser humano: la formación integral para la vida.

En esta transición bajo la mirada transcompleja la *infraestructura digital* es la protagonista principal, aunque existen factores adversos para su efectividad como: desigualdad económica, falta de equipos tecnológicos, conectividad, analfabetismo digital, exclusión, visibilidad de los atrasos en conectividad, actividades sincrónicas obligatorias y digitalización en América Latina (unas regiones más que otras), entre otros. Para Pérez (2004) “La complejidad hace de la enseñanza un proceso constante de inclusividad, basado en la investigación desde la interdisciplinariedad” (p. 196). Por ello, la necesidad de progreso, adecuación a las nuevas formas y estilos de vida y comunicación han llevado a la comunidad educativa a buscar nuevas alternativas. En el caso de la enseñanza y aprendizaje del inglés en la web han existido innumerables formas de capacitación desde la educación informal (massive on-line courses); las cuales han cobrado preeminencia en la actualidad.

Es innegable que se está recorriendo por terrenos, tal vez no desconocidos, pero sí poco transitados, la educación virtual de hoy, resulta en palabras de autores como (Kamenetz, 2020) el mayor experimento de aprendizaje a distancia de la historia. Esta realidad ha convertido las clases a distancia en una carrera continua por culminar con los contenidos programados para clases presenciales, se ha tratado más de dar respuesta al currículo educativo, que a la situación de contingencia, generando un

caos inconmensurable en el Sistema Educativo colombiano. A juicio del autor, es preciso una reestructuración de la práctica pedagógica, el docente debe comenzar a prepararse para conducir una didáctica mediada por tecnologías, es conveniente “formarse para formar” a fin de poder desarrollar una buena práctica que satisfaga las necesidades e intereses de todos.

Por tanto, la didáctica transcompleja plantea una solución efectiva de los métodos de enseñanza, contribuyendo a nuevos modelos que repercutan favorablemente en la construcción del aprendizaje. Garza (2020) diseñó una metodología de enseñanza en el Tecnológico de Monterrey basada en “estrategias globales e integrales y no sólo actividades sueltas o sencillas” (p. 3). Estas actividades son enmarcadas en el trabajo colaborativo y buscan impulsar el aprendizaje independiente mediante instrucciones específicas de tareas individuales y colectivas. Se trata entonces, de actividades concretas que relacionen el contenido con la cotidianidad e invite al educando a reflexionar sobre lo que aprende.

Sobre la base de estas consideraciones, puede afirmarse que las instituciones educativas han ideado la manera de aportar a los docentes y estudiantes las condiciones para el acceso a la formación educativa como una gran vivencia sostenida en el auge de las telecomunicaciones y la capacidad del hombre para asumir lecciones y atender los cambios de la postmodernidad, esencialmente el dominio del inglés como segunda lengua parte de la prioridad educativa de la globalización. No obstante, se requiere continuar avanzando hacia una educación digital que propicie la verdadera autonomía y responsabilidad del educando, seguir delimitando el proceso de enseñanza a las asesorías sincrónicas, solo generaría fortalecer la educación tradicional a través de las TIC, es el momento de encaminarse hacia la complejidad del futuro próximo.

Finalmente, en este constructo se presenta la *transformación del pensamiento*, al transcomplejizar el sujeto su realidad, llámese docente o estudiante, se parte de lo planteado por Niculesco (1996):

Un nuevo principio de relatividad emerge de la coexistencia entre la pluralidad compleja y la unidad abierta: ningún nivel de realidad constituye un lazo privilegiado de donde se pueden comprender todos los

otros niveles de realidad. Un nivel de realidad es lo que es porque todos los demás niveles existen a la vez (p. 43)

Desde los nuevos ángulos del conocer, la postura del autor cobra vigencia, lo esencial es romper con viejos esquemas, más allá de los límites prefijados por la mente humana y su construcción sociocultural. La realidad emergente de este razonamiento, despliega la idea de la posición dialéctica de renovar y transformar el pensamiento individualista hacia el pensamiento colectivo y constructorista en una búsqueda infinita de concepciones políticas, sociales, filosóficas y culturales.

En esta transformación del docente de inglés a la luz de un pensamiento transcomplejo tiene la capacidad de integrar y articular los conocimientos fragmentados en disciplinas por conocimientos holísticos. Morín (1996b) apuesta entonces a:

[...] vincular lo empírico y lo teórico, lo concreto y lo abstracto, la parte y el todo, el fenómeno y el contexto. Sí, me consagre a las ideas, pero no a las generales, sino a las genéricas: las ideas nucleares, las que están en el núcleo de pensamiento o creencia, las que son capaces de desorganizar y organizar estos sistemas, las que permiten generar un pensamiento. Son lo que yo denomino, desde otro ángulo, los paradigmas (pp. 274-276)

Esta postura del autor, conlleva a entender que el pensamiento es inacabado y persigue volver la mirada hacia los deseos, necesidades e intereses del ser humano para asegurar su sobrevivencia sin dividir o simplificar la realidad. Por ello, en una sociedad tan globalizada, la educación requiere transfigurar su estructura funcional en fines más reales, que el educando sea consciente y responsable de lo que aprende, para que así pueda manejar situaciones inciertas con una visión lineal más próxima a la complejidad de su realidad. A juicio del autor de esta investigación, la didáctica transcompleja en la enseñanza del inglés permite abordar las transiciones curriculares en nuevos paradigmas omniscientes, dinámicos, renovadores del pensamiento y comportamiento de los seres humanos; conduciendo a una culturización más oportuna de la lengua extranjera y de sus bondades en la formación integral del ser.

Desde la didáctica transcompleja en el marco de la enseñanza virtual del idioma inglés, se avizora la puesta en escena de extraordinarios productos educativos a

partir de la nueva visión de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como segunda lengua, orientada hacia el logro de grandes avances y progresos en diversas culturas; sin desmeritar la lengua nativa; sencillamente con la perspectiva del logro de mayores y mejores procesos de comunicación en el mundo a través de la interconexión, producción intelectual y científica; derivada del engranaje: didáctica del inglés, transcomplejidad y transición curricular virtual. (Ver Gráfico 13)

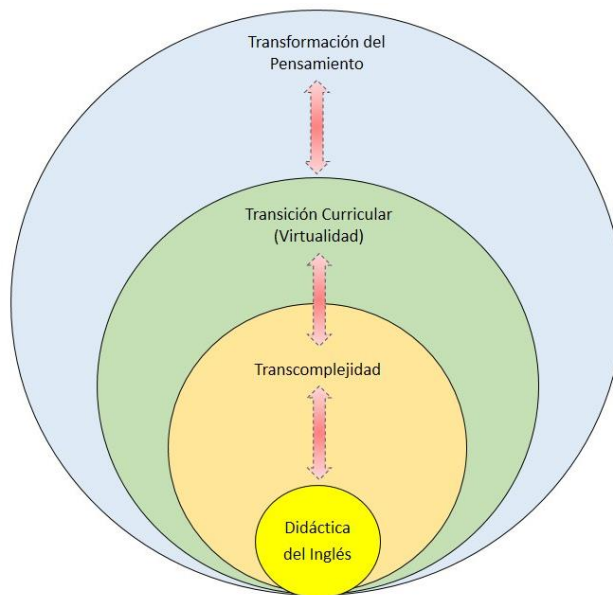


Gráfico 13. Didáctica transcompleja en el marco de la enseñanza virtual del idioma inglés.

Aprendizaje Colaborativo: Un diálogo entre el aprendizaje virtual y el constructivismo para la enseñanza del inglés.

Desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo se entretienen procesos teóricos de singular relevancia para la enseñanza del inglés al favorecer la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje. En este proceso se presentan una serie de conocimientos y habilidades que el estudiante debe adquirir en su formación. Por consiguiente, representa un modelo de enseñanza cuya función del docente, es mediar

entre el aprendiz, el medio y el contenido que se enseña; es decir, no admite una transmisión ortodoxa de conocimientos, sino, que se vuelve partícipe del proceso, promoviendo la interacción efectiva y afectiva entre los estudiantes y otorgando oportunidades en igualdad de condiciones para que el discente sea capaz de construir su aprendizaje

En este devenir epistémico, el aprendizaje colaborativo constituye el elemento fundamental para la educación virtual, pues en este escenario, resulta pertinente la interacción permanente entre los aprendices, el compartir de experiencias enriquecedoras y el apoyo multifuncional que se brindan entre pares. La virtualidad como paradigma educativo, ha permeado todas las esferas de las áreas de aprendizaje de los planes de estudios, aportando grandes beneficios a la apropiación de las competencias exigidas por el dinamismo social, en otras palabras, a la construcción de verdaderos significados.

En tal sentido, el aprendizaje colaborativo invita a la valoración del trabajo interconectado para la adquisición de conocimientos desde la cimentación crítica, reflexiva y grupal. Al utilizar las herramientas web 2.0 e integrarlas efectivamente en el quehacer pedagógico (docentes y estudiantes), la motivación y las características definitorias que subyacen en las mismas. Un camino para conseguirlo es fomentar la integración entre pares. Por esta razón se hace necesario comprender que, a partir de los hallazgos, el aprender colaborativamente se refuerzan las habilidades sociales de los estudiantes, con el propósito de alcanzar objetivos comunes y valorar que cada miembro del grupo tiene éxito de manera individual y, este fortalece el equipo cuando cada quien asume sus tareas y responsabilidades para el bien común.

Ahora bien, lo señalado implica una visión que nutre el constructivismo en la enseñanza del inglés, debido a las diferentes estrategias a utilizar para la comprensión lectora y comprensión de textos para ayudar a interpretar la avalancha de información que se genera en las redes sociales, contexto inmediato de interacción del estudiante. Surge, por lo tanto, la argumentación que el enfoque constructivista, es la base fundamental del aprendizaje colaborativo para la enseñanza del inglés, pues indudablemente la experiencia socio-comunicativa no reside únicamente en el camino

a una diversidad de perspectivas, por el contrario, abarca los beneficios que involucra el intercambio social en sí mismo, es decir, la coordinación de los roles, la motivación y el control de las emociones, estos son factores relevantes dentro de la construcción del conocimiento en el modelo colaborativo.

Basado en las exposiciones anteriores y en función a los hallazgos evidenciados en el capítulo anterior, se puede afirmar que la enseñanza del inglés en este tipo de escenario resulta ventajosa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando que, para ello, el docente precisa hacerse de una serie de competencias didácticas-metodológicas, útiles para la planificación de estrategias innovadoras que fomenten el valor real por la adquisición del idioma en el marco de la virtualidad.

Esta idea pone el acento, en los ambientes de aprendizaje colaborativos y en los procesos propios de la enseñanza del inglés, resultan muy valioso las concepciones que tengan los participantes sobre su rol y participación en la construcción de sus conocimientos. Por su parte, Dewey (citado en Durán, 2014) explica que “cada ser humano constituye una especie de mundo que posee pensamiento reflexivo, emociones, prácticas determinadas y, se entiende, una experiencia de sí mismo y del mundo” (p. 175). Esto permite suponer la búsqueda permanente del aprendizaje, la necesidad de coexistir con otras personas para intercambiar experiencias y saberes que conlleven al desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales.

En este ámbito emergen una serie de saberes y haceres que argumentan una nueva forma de valoración entre la enseñanza virtual y el enfoque histórico-cultural a partir del aprendizaje colaborativo que vincula al estudiante con el entorno en que este se desenvuelve. Así de acuerdo con los aportes de los informantes clave, desde la virtualidad por la pandemia del Covid-19 y avizorando la postpandemia, en este proceso se parte de la interacción que se establece entre los estudiantes y docentes con el entorno social empleando signos e instrumentos mediados por el lenguaje para la enseñanza del inglés. Partiendo de este modo, de las ideas de Vygotsky (1977): “Se interesó en dos tipos de conceptos, los científicos como definiciones de términos y los conceptos cotidianos que se originan de las experiencias concretas de la infancia” (p. 29).

Ambos planos se desarrollan diferenciados, en una educación virtual que recobra el mismo nivel e importancia de la modalidad presencial; debido a que los conceptos científicos se caracterizan por la forma en que las unidades lingüísticas se relacionan unas a otras independientemente de su relación extralingüística. En esa relación de construcción con el contexto el estudiante tiene la posibilidad de adquirir aprendizajes del trabajo integrado con sus compañeros en cuanto al uso de lexemas (significado léxico) y morfemas (significado gramatical) y dar oportunidad al para poner en práctica las habilidades orales y escritas mediante la discusión de uno o varios temas específicos, que motiven y llamen la atención de los estudiantes. De esta manera, el estudiante ha otorgado significado a las palabras, convirtiendo estas en un proceso comunicativo eficiente, derivada de la construcción colectiva y del entorno virtual.

Por su parte, surgieron también elementos importantes vinculados con los conceptos cotidianos; en los cuales lo más representativo es la relación directa entre la unidad lingüística y la experiencia concreta extralingüística. Estas concepciones las ha desarrollado el estudiante en su diario acontecer, por tanto, exige el dominio de conocimientos usuales del pasado y del presente en relación con su propia vida. Esta mirada deja entrever que la enseñanza y aprendizaje del inglés puede construirse a partir de las experiencias propias del estudiante en su contexto; de esta manera, al interactuar con sus pares, logra mayores niveles de producción de los saberes en diferentes ámbitos de su formación académica.

Definitivamente, los conceptos científicos se forman sistemáticamente a partir de la experiencia educativa en situaciones de aprendizaje contextualizadas y el conocimiento y los conceptos espontáneos se adquieren por medio de la experiencia del estudiante. Esta fusión convierte a la virtualidad, en el escenario ideal para dar cabida al aprendizaje colaborativo como modelo de enseñanza, en este paradigma repercute la intersubjetividad al compartir espacio y tiempo con otros y principalmente generando un conocimiento contribuido. Esta simultaneidad es la esencia de la intersubjetividad, significa que el campo de la subjetividad del alter ego al mismo tiempo se vive en el propio flujo de conciencia y esta captación en

simultaneidad del otro, así como la captación recíproca del yo, hacen posible el ser conjunto en el mundo (Ritzer, 1994).

En este propósito, el aprendizaje consciente dentro de la virtualidad implica la reciprocidad de los participantes, cuyo fin es alcanzar el conocimiento, esto resulta favorable para la adquisición del inglés como lengua extranjera, ya que más allá del procesamiento de la instrucción y la interacción del aprendiz con sus pares, permite la participación comprometida de cada integrante en la construcción cognitiva. Si bien es cierto, la cognición es individual en cada ser humano, su desarrollo se propicia a través del intercambio social, es decir, el compartir de experiencias donde confluyen presaberes y emergen nuevos aprendizajes. De allí que en el Gráfico 14, se presenta esa interconexión teórica.

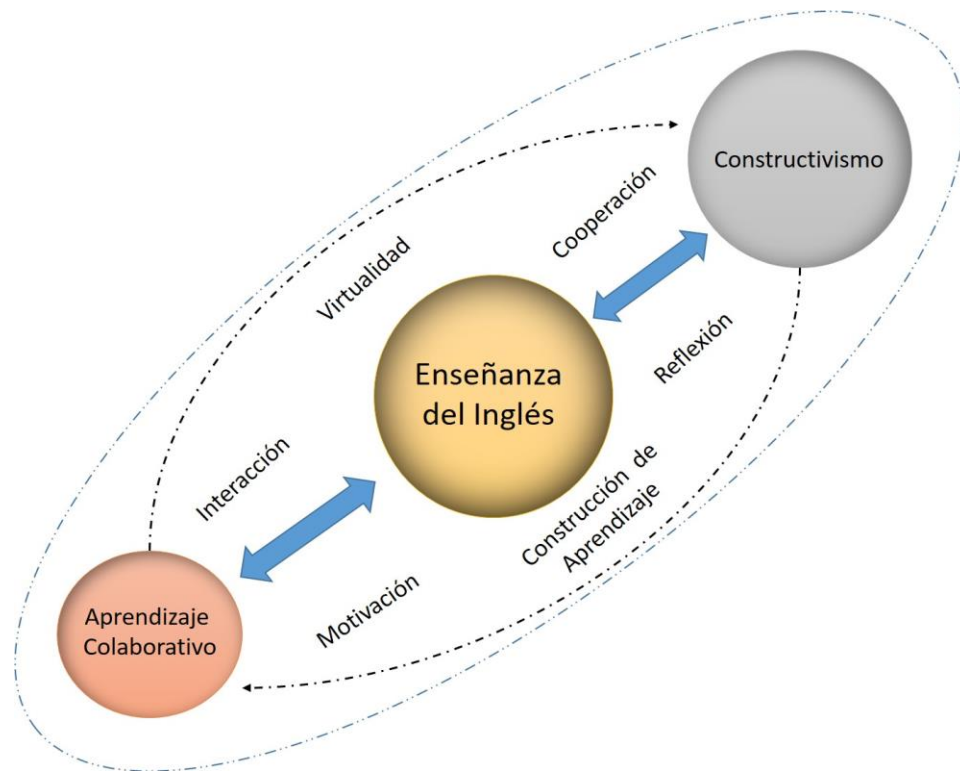


Gráfico 14. Aprendizaje Colaborativo: Un diálogo entre el aprendizaje virtual y el constructivismo para la enseñanza del inglés.

Transformación e innovación pedagógica en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)

Desde las posturas anteriores, donde se evidencia la relevancia de transformar la práctica pedagógica de la enseñanza del idioma inglés por una didáctica transcompleja que permita el intercambio de aprendizajes, la cooperación y la participación equitativa y consiente de sus integrantes, en búsqueda de consolidar las competencias comunicativas, emerge otra realidad relevante, que tiene que ver con los propios escenarios de aprendizajes y los procesos que se reproducen en ellos.

Las evidencias encontradas en los relatos de los informantes, permite deducir la urgencia inexorable de evolucionar los procesos que se llevan a cabo en los EVA, ya no se trata de una educación para un grupo, sino de la alternativa viable para dar continuidad a la educación. Es preciso recordar, que la virtualidad ha tomado un puesto significativo dentro de los lineamientos curriculares, pues como ya se ha mencionado, la pandemia producida por la Covid-19 condujo a las prácticas educativas a transformar infranqueablemente de contexto escolar, dejando de lado las aulas de clases presenciales para dar paso, con gran tropiezo, a la educación virtual o semipresencial.

Aún y cuando las TIC han ido incursionando en el campo pedagógico desde hace varias décadas, no fue sino hasta el año pasado que la virtualidad se hizo presente en todos los niveles educativos en la mayoría de los países a nivel mundial, por lo que se han diseñado, planes didácticos de contingencia cuyas estrategias se enmarcan en el uso de estas herramientas tecnológicas y digitales. Sin embargo, es preciso acotar que todavía queda mucho camino por recorrer para que exista una verdadera educación virtual, pues es necesario crear una cultura digital desde un enfoque teórico y práctico.

Una de las principales debilidades encontradas en la investigación es la carencia de recursos y herramientas tecnológicas en instituciones educativas, la mayoría de las escuelas se enfocaban en una educación netamente tradicionalista que dejaba solo una pequeña brecha al empleo de las tecnologías, por lo que, el actual escenario significó una revolución educativa, a la cual, los colegios no estaban preparados.

Evidentemente la mejor solución del momento fue continuar con una práctica pedagógica tradicional, mediada por recursos tecnológicos, de manera que los autores del proceso de enseñanza y aprendizaje solo han tratado de adaptar el currículo a las necesidades actuales.

En consecuencia, fue necesario dotar los espacios educativos de materiales, e insumos necesarios para poder dar respuesta a la realidad apremiante, reestructurando considerablemente su plataforma institucional. Desde esta óptica, se da comienzo a un proceso virtual que demanda la inclusión de estrategias innovadoras para desarrollar las clases de inglés de forma más interactiva, donde predominen los objetivos básicos de los EVA y se promueva un aprendizaje significativo del idioma.

Castañeda y Adell (2013) definen los EVA como “...El conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (p. 128). En otras palabras, los EVA son espacios de interacción y comunicación que facilitan el proceso de enseñanza, mediante actividades dinámicas basadas en el trabajo colaborativo y soportadas en recursos tecnológicos que gestionan la información, el conocimiento, la motivación y favorecen el desarrollo de las habilidades cognitivas y sociales.

Estos espacios educativos han repercutido en las transformaciones de los modelos de enseñanza del inglés, generando múltiples técnicas para la transmisión de la información que pretenden responder a la complejidad social. Una de las innovaciones que más predomina en los entornos virtuales en la trasfiguración del rol del docente y del estudiante. La influencia de los entornos virtuales repercute en los profesionales de la docencia, cambiando y acrecentando algunos de los roles que tradicionalmente había desempeñado pasando a ser consultor de información, facilitador de información, diseñador de medios, moderador tutor virtual, evaluador continuo asesor y orientador (Cabero, 2006).

La enseñanza del inglés actualmente, exige más que la transcripción de contenidos curriculares, el docente dentro de su rol mediador es el responsable de generar espacios de aprendizajes donde impere el protagonismo de los educandos, como ya se ha dicho y es reforzado por la teoría vygotskiana, el aprendizaje se centra en el

estudiante. Es preciso comprender que el uso de las TIC por sí solas no genera ningún tipo de innovación, se necesita de la intervención del docente como mediador, así como del compromiso de los estudiantes en la autonomía cognoscitiva. Los EVA facilitan el rol protagónico del aprendiz, beneficiando la interacción social, en consecuencia, generan la construcción de significados compartidos entre el docente y el estudiante.

Vygotsky (1989) plantea el aprendizaje como una actividad social de producción y reproducción del conocimiento. De manera que centra la cognición entre la interrelación consciente del tutor y el estudiante, acentuando en este último el instrumento por el cual construye ese aprendizaje. El tipo de instrucción que se da en los EVA es el producto de una mediación entre el profesor, el currículo, el estudiante y el recurso educativo.

Los EVA son espacios caracterizados por promover continuamente la comunicación fluida entre los participantes, convirtiéndolos en escenarios ideales para la formación de las lenguas extranjeras. La actividad sempiterna de estos entornos, facilita el desarrollo de las competencias comunicativas desde una realidad concreta, además de fomentar la autoconfianza y las habilidades sociales. Por consiguiente, el aprendizaje que se logra en estos contextos, transfigura la visión que tiene el estudiante de sí mismo, replantean su capacidad de pensamiento convirtiéndolos en individuos autónomos, críticos, reflexivos y abierto a los cambios.

Esta concepción de aprendizaje y carácter rígido de interactividad y autonomía considera aspectos metodológicos fundamentales de enseñanza, los cuales se resumen de la siguiente manera:

- Formulación de los objetivos o propósitos a lograr a partir de las acciones que debe desarrollar el estudiante.
- Formulación de problemas-tareas-actividades de aprendizaje con valor sociocultural – personal real para orientar la búsqueda de la información y del conocimiento.
- Formulación de tareas y actividades de aprendizaje que, utilizando las novedades tecnológicas de las herramientas de gestión de contenidos, dentro del entorno virtual de aprendizaje y fuera de él.
- Búsqueda del desarrollo de puntos de vista en el educando, sobre la realidad y actitudes congruentes con estos. (Fariñas, 2004).

La didáctica empleada en los EVA reconoce la complejización de las concepciones educativas en la actualidad y centra el aprendizaje colaborativo en el individuo que aprende, plantea una cultura digital real donde los significados son repensados según las necesidades e intereses coexistentes de los participantes. Es evidente que se ha comenzado un proceso de culturización educativa digital, permitiéndoles a las tecnologías formar parte de esta transición curricular enmarcada en una pedagogía de construcción significativa.

Muchas plataformas digitales están sirviendo de apoyo a la educación en los momentos actuales, no sólo para la parte investigativa o acceso a la información, sino como medio de desarrollo de la actividad pedagógica. Recursos como Zoom y Google Meet han fortalecido el acercamiento entre tutores y estudiantes, generando confianza en estos últimos al no sentirse abandonados por sus profesores en la nueva modalidad educativa. Asimismo, aplicaciones como WhatsApp, Telegram, Instagram y correos (gmail, hotmail, yahoo) han favorecido la comunicación, el envío y recepción de actividades e, incluso, han permitido cumplir con acciones administrativas del proceso educativo, como la conformación de la Comunidad de Padres.

No obstante, como ya se ha explicado se requiere una educación virtual más pertinente al propósito de las tecnologías. En este punto, es preciso tomar en cuenta lo planteado por la UNESCO (2014) “Las TIC no son sólo herramientas simples, sino que constituyen sobre todo nuevas conversaciones, estéticas, narrativas, vínculos relacionales, modalidades de construir identidades y perspectivas sobre el mundo” (p.18). Esto implica, no visualizar la virtualidad como un elemento más de la educación formal presencial, sino como un nuevo modelo educativo con características y exigencias concretamente definidas.

En este contexto, la UNESCO (ob. cit.) explica que la educación “articula la integración cultural, la movilidad social y el desarrollo productivo” (p. 16) mientras que la virtualidad es definida como la “comunidad de aprendizaje [que] genera los espacios, condiciones y conversaciones para que cada uno de sus miembros pueda

aprender a aprender y desarrolle las habilidades y capacidades que le serán útiles en lidiar con sus desafíos presentes y futuros” (p. 34). En consecuencia, la educación es un proceso complejo que regula el comportamiento y pensamiento de los seres humanos, la virtualidad por su parte, pretende contribuir con las exigencias futuras, permitiendo redes de aprendizaje donde el participante es se desenvuelve de acuerdo a sus necesidades, intereses y posibilidades.

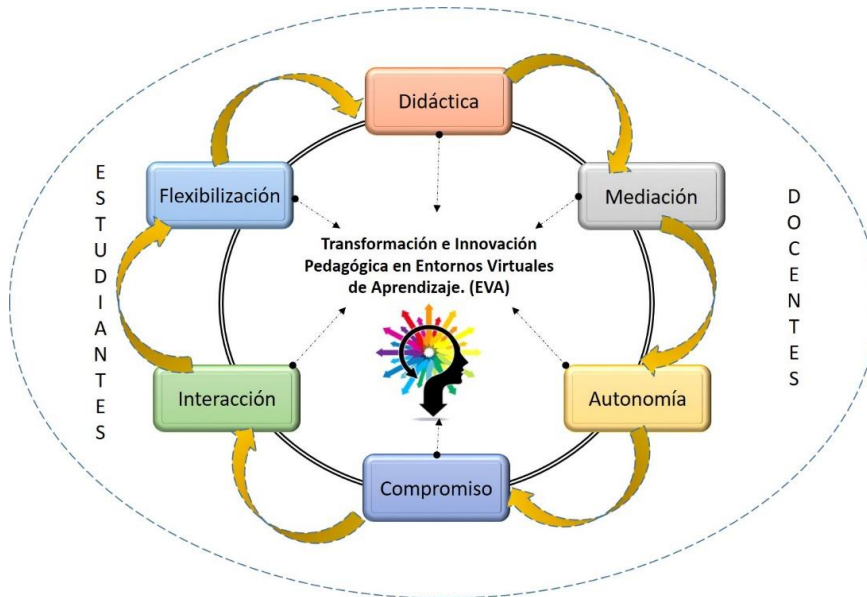


Gráfico 15. Transformación e Innovación Pedagógica en Entornos Virtuales de Aprendizaje. (EVA).

Los EVA conciben nuevos contextos educativos que facilitan el perfeccionamiento tanto de las habilidades cognitivas y socioafectivas en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, influyendo en las oportunidades de aprendizaje de quienes interactúan en estos espacios, convirtiendo a los EVA en un modelo innovador y transformador de la didáctica pedagógica. Pérez, (2006) explica en su estudio que “La motivación, las TIC y la inteligencia emocional van cogidas de la mano en el arduo camino de la enseñanza de las lenguas en la educación actual del siglo XXI” (p. 130). Una visión holística de la educación de hoy, permite comprender que los estudiantes

(niños y jóvenes) son susceptibles a las informaciones que reciben, por lo que resulta pertinente prepararlos para este tipo de aprendizaje, desarrollando competencias emocionales que le permitan convivir armónicamente en el grupo donde se desenvuelvan, ya que, una buena relación facilita la interacción y, por ende, la adquisición del idioma que aprenden.

La enseñanza del inglés en los EVA combina los contenidos teóricos con la práctica, propiciando mayor provecho de la lengua, dando cabida a un aprendizaje flexible y fluido. El docente tiene a su disposición una variedad de herramientas digitales, que contienen una multiplicidad de información organizada y estructurada a la cual el educando puede acceder para apoyar su formación, logrando una apropiación significativa de las competencias comunicativas de la lengua.

Es preciso recordar que los jóvenes de hoy son parte de una generación digital, ellos viven las tecnologías a diario y la asumen como un estilo de vida, es difícil conseguir un adolescente que no sepa manipular un teléfono inteligente, aún y cuando no tenga un equipo propio. Esto es una ventaja relevante para el proceso formativo en la actualidad, ya que ha permitido que los estudiantes no se sientan cohibidos frente a esta nueva modalidad de enseñanza, lo que puede considerarse un punto a favor de la autoconfianza y la motivación por aprender. Desde esta óptica, emplear las TIC dentro del proceso formativo es avanzar hacia el progreso científico y social del país, solo es necesario adecuar la didáctica a la tecnología.

En definitiva, los EVA son espacios idóneos para la construcción de nuevos paradigmas educativos más complejos y dialógicos, se caracterizan por generar la reflexión y el cuestionamiento de lo que se aprende, replanteándose nuevas formas de pensamientos, donde el individuo es capaz de producir y reproducir ideas acordes con las exigencias sociales. El conocimiento se construye de forma recíproca entre el docente y el educando, así como entre este y sus pares, en otras palabras, no consienten la transmisión lineal y unidireccional de los saberes, se trata más de una búsqueda permanente de significados para el desarrollo integral del ser.

LA VIRTUALIDAD COMO PROSPECTIVA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

La enseñanza del inglés en los últimos tiempos ha generado múltiples controversias en materia de currículo y realidad contextual, los docentes asumen una postura crítica de su pedagogía limitando la enseñanza del idioma a una transmisión de contenidos desvinculados al entorno inmediato de los aprendientes. Desde la experiencia significativa del autor de la investigación dentro de las aulas de clases, puede afirmar que *la práctica pedagógica del inglés requiere un cambio apremiante sobre visión epistémica y ontológica* del inglés como disciplina educativa.

Es necesario, por consiguiente, adaptar la enseñanza a los diversos procesos que emergen como resultado de la complejidad del mundo de hoy, en consecuencia, desde el aporte relevante de la Teoría Sociocultural de Vygotsky la construcción de los significados en el niño incita a una relación con sus pares y con el medio donde se encuentra, por tanto, *el desarrollo de las capacidades cognitivas es un proceso intrínseco que se nutre del compartir de experiencias y saberes con los otros*. La adquisición del inglés como lengua extranjera, se fundamenta en este principio haciendo imprescindible la interacción recíproca para una mejor comprensión de su cultura y de otras culturas propias del idioma.

Desde esta perspectiva, es innegable la preeminencia de la virtualidad en la praxis pedagógica de la enseñanza del inglés, en esta sociedad altamente digital donde la tecnología arropa todos los ámbitos socioculturales el docente debe dirigir su labor hacia la formación integral del individuo, comprendiendo “la cognición como una actividad humana mediada por las tecnologías, artefactos y ritos que han ido en la historia de una cultura concreta” (Crook, 1998) que permean la “Implementación de parámetros como la mediación, regulación y el desarrollo del pensamiento verbal y la actividad” (p. 102)

En Colombia, así como en la mayoría de los países latinoamericanos, la virtualidad lidera actualmente los escenarios educativos, dejando de lado la modalidad presencial en resguardo de la salud de la colectividad, esto significa un punto a favor para la enseñanza del inglés, ya que promueve el trabajo colaborativo de los participantes,

incrementando el intercambio de significados y la apropiación intercultural de la lengua. Es imprescindible dejar de lado el apego a las prácticas tradicionales y abrirse a los nuevos métodos de enseñanzas que aportan ventajas a la comprensión del mundo real y su complejidad.

La transposición didáctica comienza cuando el docente es capaz de reconocer las diferentes variables que se interconectan dentro del escenario escolar, es decir, las competencias, el material, los recursos, los métodos, la cultura y los discentes; los cuales combinados conducen al principio de la adquisición de la lengua. El enfoque colaborativo permite una mayor aproximación de estas variables por cuanto el aprendiente es responsable tanto de su aprendizaje como el de los demás, por lo que trabajan en equipo en pro de las metas comunes. Desde esta óptica, *la educación virtual como espacio ideal para el trabajo colaborativo* dispone de estímulos que mejoran las relaciones entre los estudiantes y promueven *la interdependencia grupal* permitiendo un mayor desarrollo de la cognición.

Los entornos virtuales de aprendizaje potencian y estimulan la conversación entre los participantes mejorando indudablemente la competencia comunicativa en toda su extensión (lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas), además exhortan a la búsqueda del conocimiento constructivo, mediante actividades dinámicas, flexibles y generativas. Este tipo de estrategias conducen a la autonomía del aprendizaje adaptándose a las necesidades de cada individuo, es por ello, que resultan significativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una educación que se base en el desarrollo de competencias no puede ser estática y pasiva, contrariamente, obliga a trabajar desde enfoques dinámicos, activos e interactivos, donde el educando aprenda desde el hacer. Desde esta mirada, es indiscutible que la enseñanza del inglés en ambientes caracterizados por sistemas comunicacionales, conexos y flexibles será de mayor relevancia que aquel que goce de estas particularidades. La enseñanza virtual hoy es un hecho, por tanto, se debe optimizar los procesos que convergen en los entornos virtuales, así como transformar completamente la didáctica pedagógica en busca de un acercamiento positivo hacia las complejas exigencias de la sociedad actual.

El principio de integralidad conduce a mirar los EVA desde un enfoque constructivista y no gestáltico, erige una didáctica basada en estrategias versátiles que motiven y generen autoaprendizaje sin apartar la individualidad de los estudiantes, en otras palabras, tomando en cuenta sus necesidades, intereses y ritmos de procesamiento de información. ***Lo que se pretende es apuntar hacia el resguardo de la educación humanista donde se imbrica la complejidad y se le otorgue sentido real al individuo***, esto es no dejar de lado sus emociones y sus pensamientos.

A manera de colofón, replantear la educación de hoy es comprender que los escenarios actuales conducen a futuro incierto, por tanto, generan en los estudiantes desasosiego y desesperanza. Sin embargo, la ardua labor del docente de crear espacios abiertos hacia la reflexión, la aceptación y el cambio como factores fundamentales de transformación. La disciplina del inglés no escapa a esta ontología, por consiguiente, es preciso reorientar su didáctica dentro de estos nuevos escenarios, darles mayor preeminencia a las tecnologías para responder adecuadamente a los desafíos.

Se perfila una enseñanza del inglés, que transite hacia la integralidad, ampliando las oportunidades de los educandos fuera del contexto escolar. Por ello, es relevante que los educadores se capaciten en el manejo de las tecnologías a fin de que puedan hacer un uso adecuado y provechoso de ellas, que vaya más allá del tecnicismo y la imprecisión. Es el momento abandonar las prácticas tradicionalistas y comenzar a formar desde la creatividad innovadora e investigativa para poder constituir una alta cultura digital y bilingüe.

CAPÍTULO VI

HALLAZGOS Y REFLEXIONES

La enseñanza del inglés que se imparte en la Institución Educativa Andrés Páez de Sotomayor se enmarca en una pedagogía tradicional, cuyas estrategias están orientadas hacia el aprendizaje memorístico, repetitivo e individual. Se evidenció que los educandos poseen habilidades básicas del dominio del idioma a pesar de manifestar su gusto hacia la misma, estas destrezas se vinculan hacia la adquisición de competencias lingüísticas, en efecto, los docentes consideran que, a pesar de estar en el último grado de su formación secundaria, los jóvenes presentan dificultad para elaborar oraciones de tipo interrogativas.

Esto, según los docentes informantes, se debe a las debilidades que tienen sobre el uso de los auxiliares, los cuales no son empleados en el idioma castellano. Uno de los hallazgos que más llamó la atención al investigador es que los docentes realizan constantes comparaciones entre la lengua inglesa y el castellano, e incluso, para la planificación de sus actividades académicas. Aunado a esta realidad, la mayoría de las actividades diseñadas se abocan a la práctica de *questions-answers*, en la resolución de cuestionarios impresos o digitales.

Tales evidencias permiten suponer la carencia de una pedagogía que satisfaga las necesidades del estudiante y les brinde las herramientas necesarias para incorporarse a una sociedad donde el uso y manejo del idioma inglés es predominante. Implícitamente, el excelente dominio del idioma queda a elección de los estudiantes que sientan interés por aprender más, por deseo personal que por una motivación del educador.

Existe una descontextualización apreciable entre lo que el docente pretende enseñar, lo que el educando necesita aprender y el medio por el cual se construirá ese

aprendizaje, en efecto, la pedagogía se basa más en una transmisión de saberes por el docente, que en la adquisición consiente de la lengua por el educando. En este punto, es importante destacar que la asignatura actualmente está siendo impartida por medios y dispositivos tecnológicos, que más allá de acercar a alumnos y docentes, han abierto una brecha considerable en la relación afectiva y efectiva entre estos.

A raíz del distanciamiento social, decretado por la Covid-19, los docentes se han incorporado a instrucción mediante la tecnología, no obstante, esta se basa en el suministro de material (guías, cuestionarios, cuentos, etc.) que los educandos deben responder y luego devolver al docente para su evaluación, son pocos los encuentros virtuales que se planifican y que resultarían ventajosos para la enseñanza del idioma. El tipo de didáctica que se utiliza puede ubicarse en la práctica estática de la enseñanza, aún y cuando la misma se apoya en el uso de las TIC.

No existe una verdadera transformación del conocimiento si muchas de las acciones que ejecuta el docente en su quehacer diario carecen de sentido lógico y práctico para el estudiante, en otras palabras, si no saben qué hacer con esas instrucciones que reciben, dónde, cómo y por qué aplicarlas en su realidad inmediata. De allí que, los estudiantes asumen el idioma como una disciplina más del currículo educativo y cumplen con las asignaciones solo para aprobar el grado. La labor educativa exige al docente diseñar estímulos que resulten agradables a los estudiantes y les incite a aprender más allá de una calificación, promoviendo así una actitud positiva hacia la adquisición de lengua incluyendo su cultura.

Por otra parte, se evidenció una línea contradictoria entre la teoría y la práctica educativa, ya que, los docentes manifiestan gusto por las estrategias dinámicas que permitan la participación de los educandos y el uso de las tecnologías, sin embargo, las estrategias utilizadas, como se mencionó, básicamente son hojas de trabajo y libros de textos que limitan la práctica real del idioma. Se busca más lograr realizar la mayor cantidad de actividades posibles, aunque estas sean poco significativas en la apropiación de la lengua.

En definitiva, los hallazgos permitieron comprobar la necesidad urgente de transformar la práctica pedagógica hacia la integralidad y transdisciplinariedad, en

búsqueda de una enseñanza de la lengua más completa que abarque tanto aspectos propios de las competencias comunicativas, como los elementos socioculturales del idioma. Permitiendo el trabajo cooperativo entre los docentes en la construcción de sus aprendizajes para dar respuesta a la complejización de la sociedad actual.

Reflexiones del Investigador

Luego del proceso investigativo y del análisis de los hallazgos, emerge una postura teórica en la cual el autor de la investigación considera importante la incorporación de estrategias basadas en el trabajo colaborativo para la enseñanza del idioma. Se trata de mirar la práctica pedagógica como un instrumento de reconstrucción social, sobre la cual el estudiante tiene protagonismo absoluto y significativo en la construcción de sus conocimientos. Al respecto, Bournissen (2017) explica que:

En la sociedad en la que vivimos, la información y el conocimiento tienen una influencia creciente en el entorno laboral y personal de los ciudadanos. Sin embargo, los conocimientos tienen fecha de vencimiento, siendo algunos más perecederos que otros. La rapidez con la que se producen las innovaciones y los cambios tecnológicos hace necesaria la actualización permanente de estos conocimientos. (p. 35)

La adquisición del inglés es fundamental para el crecimiento personal y profesional de los jóvenes, en esta sociedad de información y la comunicación el dominio efectivo de la lengua inglesa, así como de las herramientas tecnológicas, repercute positivamente en las oportunidades laborales futuras dentro y fuera del país.

En este contexto, se presentan las siguientes reflexiones:

- Transformar la práctica pedagógica en una didáctica transcompleja que fomente la reflexión de los conocimientos, donde más que una alfabetización de la lengua sea imprescindible una culturización del idioma. No es una instrucción del momento, sino una formación para toda la vida, por consiguiente, el aprendiente necesita saber discernir entre lo que aprende, lo que necesita y la relación entre ambos.
- Incorporar elementos y recursos tecnológicos en el proceso educativo, los cuales contribuyen a que se generen una verdadera adquisición del idioma, pues

estas herramientas facilitan la exposición del estudiante a una enseñanza basada en la experiencia y la reflexión. En efecto, es recomendable que el aprendiz evite el apego hacia el aula tradicional y se forme cierta resistencia hacia los entornos virtuales, pues estos le brindarían mejores oportunidades de construir su propio aprendizaje.

- Promover estrategias que enriquezcan el trabajo cooperativo en los participantes, sirviendo de estímulos positivos y motivadores para su desarrollo cognitivo. La capacidad de emitir respuestas favorables a los procesos grupales, permiten al educando el mayor control de sus emociones las cuales pudieran entorpecer la adquisición de la lengua.

- Transfigurar roles de enseñanza, es preciso que el docente comprenda su papel dentro de los ambientes colaborativos, por lo que debe moderar, orientar y guiar los métodos, dando libertad al estudiante de construir, destruir y reconstruir su aprendizaje. La adquisición de una lengua extranjera debe ser un proceso gradual, flexible y relevante, contrario a las normas impuestas por la pedagogía tradicional.

- Contextualizar los contenidos curriculares con la realidad imperante del educando. No se trata solo de adquirir competencias comunicativas, sino saber qué hacer con ellas. En consecuencia, más allá de comprender, hablar, leer y escribir el idioma, es necesario sumar el reconocimiento hacia la cultura que rodea la lengua; así, a mejor comprensión de la cultura inglesa mayor será la adquisición de la misma.

El objetivo de la educación es formar individuos integrales, cónsonos con los nuevos paradigmas, competitivos, capaces de responder a las demandas que plantean los cambios de la postmodernidad. Por tanto, exige una oportuna transformación significativa en el modo de abordar la didáctica pedagógica. Es necesario cambiar las extensas guías de ejercicios irrelevantes, de diálogos para traducir, de selección simple, actividades que carecen de sentido a la hora de aplicar los conocimientos en la cotidianidad. Es preciso, promover una enseñanza vanguardista del idioma inglés,

impulsar su verdadero significado en la vida adulta y, sobre todo, ser garantes de abrirles las puertas a los cambios que prometen mejores resultados de la enseñanza.

Cada época ha asumido un estilo de enseñanza basado en las necesidades y retos del momento, rediseñando los métodos conocidos, adaptando el currículo a su realidad contextual. En este sentido, es irrazonable pretender enseñar hoy con las mismas estrategias de la década pasada, los jóvenes de hoy no tienen los mismos intereses que tuvieron sus padres a su edad, la sociedad ha cambiado y con ella todos los procesos que convergen para dar continuidad al desarrollo de la existencia. Es necesario, comenzar a enseñar desde el deber ser y no desde lo que aparenta ser.

La pandemia no solo ha causado estragos y crisis en todos los países en el mundo, también ha permitido que el ser humano transmute su manera de pensar y de actuar, ha conducido a la humanidad a buscar alternativas de producción, de educación, de justicia, generando un nuevo ser más omnisciente de lo que sucede a su alrededor. Por consiguiente, el ámbito educativo tuvo que desaprender viejas teorías, desanclarse de estrategias arcaicas que limitaban el desarrollo del pensamiento lógico y aprender nuevos conceptos, nuevas formas de enseñanzas, que si bien es cierto, tienen tiempo intentando incorporarse a los sistemas educativos, no es menos cierto, que existía, y aún existe, una negatividad por parte del profesorado de adentrarse a estos desconocidos esquemas.

Basado en este planteamiento, es preciso mirar en prospectiva la enseñanza de las lenguas extranjeras, erradicar esas creencias demagógicas de que las TIC reducen la capacidad de razonamiento. No hay nada, más alejado, de esta realidad, las TIC son herramientas que invitan a la investigación, que promueven información global, que conducen a generar preguntas y a buscar respuestas, pero, el docente debe capacitarse en el manejo de estos instrumentos, conocer las bondades que ofrecen para así poder investir a los estudiantes de habilidades pertinentes y responsables en el manejo de los recursos tecnológicos. Existe una realidad incuestionable y es que el docente de lengua extranjera, así como los tutores de la demás disciplinas, han tenido que aprender abruptamente a emplear las tecnologías dentro de su planificación diaria, de allí la ambigüedad en las estrategias desarrolladas, la poca pertinencia con lo que

exige la educación virtual y, consecuentemente, la inestabilidad emocional tanto de docentes como de estudiantes y la familia en general.

Sin embargo, no se puede negar que hoy, luego de un año de pandemia son muchos los avances que se han introducido en el campo educativo, los docentes se encuentran un poco más familiarizados con el uso de las tecnologías, solo falta actualizar la didáctica a estas. Este planteamiento, genera algunas inquietudes ¿Qué va a suceder con la virtualidad después de la pandemia? ¿Cuáles son las acciones que el gobierno va a tomar en cuanto a la educación pos pandemia? ¿Se volverá a la presencialidad?

Estas interrogantes, permite- suponer varios escenarios: (a) En el mejor de los casos se continuaría ahondado en la educación virtual mejorando los procesos que intervienen en esta modalidad, optimizando los equipos tecnológicos de los planteles, renovando y actualizando el diseño curricular, (b) otra opción viable sería alternar las clases presenciales con encuentros virtuales, esto permitiría una reestructuración en las horas académicas y (c) el escenario menos favorecedor se regresaría a las aulas presenciales, lo que implicaría un retroceso relevante en los nuevos paradigmas educativos. En síntesis, es necesario repensar y replantear la educación de hoy hacia la sociedad del mañana.

REFERENCIAS

- Acero, O. (2014). Aportes Pedagógicos del Uso de las TIC en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en Colombia. Tesis Doctoral. Universidad Santo Tomás. Primer Claustro Universitario de Colombia. Bogotá.
- Alvarado, E. (2011). Conceptos de enseñanza y aprendizaje en los formadores de docentes de lengua extranjera: El caso de una universidad pública en México. [Consulta en Línea, agosto 2020]. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/44694/46099> .
- Amezcuca, M. y A. Gálvez Toro. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*. Vol. 5, núm., 76.
- Arias, F. (2006). El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. (5ª ed.). Venezuela: Episteme.
- Arredondo, M. (1989). Notas para un modelo de docencia: Formación pedagógica de profesores.
- Arrieta, M. (2018). La competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario: Propuesta de Intervención Educativa. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Ausubel-Novak-Hanesian (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. (2ª ed). México: Trillas.
- Bachelet, M. (2016). Discurso: Campamento de Verano del Programa “Inglés abre puertas”. [Consulta, 31 de enero de 2021]. Documento en línea. Recuperado de: <http://archivospresenciales.archivonacional.cl/index.php>
- Bados, A. y García-Grau, E. (2011). Técnicas Operantes. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona. Consulta [septiembre de 2020] Recuperado de: <https://tinyurl.com/yybxut2f>
- Barbera e Inciarte. (2012). Investigación cualitativa, fenomenológico hermenéutico. [Consultado en agosto, 2020]. Documento en línea. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>.
- Barkley, Cross y Major, 2007). Practical English language Teaching. Estados Unidos: McGraw-Hill Contemporary
- Barkley, Cross y Major. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Recuperado de: http://ticuah.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/barkley_-_aprendizaje_colaborativo.pdf. [Consulta en Línea: agosto, 2020]

- Barrera (2009). *El trabajo en grupos. Aportes teóricos e instrumentales*. Buenos Aires: Espacio.
- Berasain, M. (2005). La descripción: análisis y producción de textos descriptivos. *Revista Los @utores*. Digitalización realizada por Biblioteca Universitaria, pp. 287-296. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Berwick, R., & Chomsky, N. (2011). *The biolinguistic program: the current state of its evolution and development*. En A. di Sciullo & C. Boeckx (Eds.), *The Biolinguistic Enterprise: New Perspectives on the Evolution and Nature of the Human Language Faculty* (pp. 19-41). Oxford: Oxford University Press.
- Berwick, R., Friederici, A., Chomsky, N., & Bolhuis, J. (2013). Evolution, brain, and the nature of language. *Trends in cognitive sciences*.
- Bodrova y Debora J. (2005). “La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación”. En: *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar*. Vol. I. SEP. México.
- Bournissen, J. (2017). *Modelo Pedagógico para la Facultad de Estudios Virtuales de la Universidad Adventista del Plata*. Tesis Doctoral. Universidad Illes Balears. Recuperado de: <https://acortar.link/gb0C8>
- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. (4ª ed). Estados Unidos: Addison Wesley Longman, Inc.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En: Sinclair, Jarvelle y Levelt (eds.), *The Child's concept of language*. New York: SpringerVerlag. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552357008.pdf>. [Consulta en Línea, agosto, 2020].
- Busquets, S. y Sosa, S. (2009). Desarrollo de la intención comunicativa en niños de 9 a 24 meses. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Jujuy, núm. 3, pp. 195-220. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18516803008>
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, n.º 1. UOC. Fecha de consulta: 02/03/2021. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- Campo Rodríguez, Flórez Jaspe, Ochoa Medrano. (2017). *Una Mirada A La Enseñanza Del Idioma Inglés Para La Adquisición De Las Competencias Comunicativas*. Ministerio de educación nacional. Uicolombo. Colombia.
- Cantero, F. (2003): *Fonética y didáctica de la pronunciación*. Didáctica de la Lengua y la Literatura: Prentice Hall.
- Cardenal de la Nuez, M. (2016). *Guía de diseño de la entrevista y grupo de discusión*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. España. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/301548753_GUIA_DE_DISENO_DE_LA_ENTREVISTA_Y_GRUPO_DE_DISCUSION [Consulta en Línea: 20.07.20].

- Cárdenas, V. (2010). La relación entre semántica y sintaxis desde la perspectiva de la producción de lenguaje escrito. Tópicos del seminario. Tóp. Seminario No. 23 Puebla.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. Serie Didáctica de la lengua y la literatura. España: Editorial Graó.
- Cassany, D y Sanz, G (2012). Enseñar Lengua. Barcelona: Grao.
- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013). Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil.
- Carrillo, L. (2007). Argumentación y Argumento. *Revista Signa*. Nº 16. pp. 289-320.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. Serie Didáctica de la lengua y la literatura. España: Editorial Graó.
- Cázares, M. (2015). Competencias de Matemáticas de los Estudiantes de los Institutos Valladolid Preparatoria de Morelia como Aspirantes Universitarios. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Chacón, O. (2014). Hacia una Pedagogía del Idioma Inglés como Lengua Extranjera: Desde la Praxis Del Docente y la Vivencia del Estudiante. Tesis Doctoral. Universidad de Carabobo, Venezuela.
- Chomsky, N. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar.
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Primera Edición. Colombia: Publiprint Ltda ISBN: 978-958-722-054-4
- Claret, A. (2012). Proyectos comunitarios e investigación cualitativa. (13ª ed). Dirección de Artes Gráficas del Ministerio del Poder Popular para la Defensa. Caracas – Venezuela.
- Corros, F. (2003). La Sociolingüística y el Lenguaje Gestual en la Enseñanza de ELE: Algunas Consideraciones. Instituto Cervantes de Albuquerque. pp. 431-443. Recuperado de: <https://acortar.link/oeN7S>
- Cortés Ríos, J. (2018). Tres herramientas y tres estrategias para incrementar el aprendizaje colaborativo. Universidad La Rioja, España. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/7268> [Consulta en Línea, agosto, 2020].
- Covarrubias, P. y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXIV, núm. 1, 1er. trimestre, 2004, pp. 47-84. Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México. [Fecha de consulta, febrero 2021]. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>
- Dash, N y Dash, M (2013). *Teaching English as an Additional Language*. Nueva Delhi: Atlantic.

- Cronquist, K y Fiszbein, A. (2013). El aprendizaje del inglés en América Latina. El dialogo, liderazgo para las Américas. Recuperado de: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf> [Consulta en Línea, junio 2020]. [Consulta en Línea, julio, 2020]
- Crook, Ch. (1998). Ordenadores y Aprendizaje Colaborativo. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid: Editorial Morata.
- Derechos Humanos, D. U. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos.
- Díaz-Barriga A. Frida, Hernández, G (2002). “Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención”. México: McGraw-Hill.
- Díaz, C., Martínez, P.; Roa, I. y Sanhueza, M. (2010). La enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula: una mirada a las cogniciones pedagógicas de un grupo de jóvenes estudiantes de pedagogía. Investigación y Postgrado, vol. 25, núm. 2-3, mayo-diciembre, 2010, pp. 47-72. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela
- Díez, M., Pacheco, D., De Caso, A., García, J. y García, E. (2009). El Desarrollo de los Componentes del Lenguaje desde Aspectos Psicolingüísticos International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 2, núm. 1, 2009, pp. 129-135. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832321013>
- Domínguez, I. (2010). Comunicación y texto. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Durán, P. (2014). Reflexiones en torno al valor pedagógico del constructivismo. Revista Ideas y Valores• vol. LXIII. Nº 155 • agosto • ISSN 0120-0062 (impreso) 2011-3668 (en línea). Bogotá, Colombia. pp. 171 - 190
- Duarte, J., y Parra, E. (2014). Lo que debes saber sobre un Trabajo de Investigación. (3ª ed). Maracay - Venezuela: Editorial Morles.
- Fariñas. (2004). Psicología educativa. En (cap. La educación del futuro vista desde una psicología histórico-culturalista). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía (2009). La importancia de los recursos didácticos en la enseñanza. En Temas para la Educación. (2009), Nº 4, septiembre, 2009. Revista digital para profesionales de la enseñanza. [Artículo en línea] Recuperado el 07 de febrero de 2021. Disponible: <https://tinyurl.com/yxug7w7s>
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. Revista Tendencias Pedagógicas. No.16, 220-236.
- Flick, U (2014). Metodología de la Investigación. (2ª ed). Madrid. España: Morata. S.L.
- García, P y Suárez, A (2011). El Aprendizaje Colaborativo y su Influencia en el Logro del Aprendizaje en el Curso de Contabilidad de Instituciones Financieras

- De Una Universidad Pública De La Región Huánuco. Recuperado de: http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/1450/Aprendizaje_RamirezR_engifo_Segundo.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta en Línea: agosto, 2020].
- García, R. (1988). Estrategias De Aprendizaje Y Enseñanza Del Inglés Como Segunda Lengua En Contextos Formales. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:003c01ff-1582-4409-9c82-247963ef9c5a/re3161400464-pdf.pdf> [Consulta en Línea: julio, 2020].
- García-Valcarcel A. (2003) Tecnología Educativa, España, Aula Abierta: La Muralla, S.A.
- Garza, E. (2020). Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey. Col. Tecnológico, Monterrey, N.L. C.P. 64849.
- Gispert, A. (2000). Sobre la Importancia de las Lenguas Clásicas (Latín Y Griego). *Revista Escritura y Pensamiento*. Año III, N° 5, pp. 143-149.
- Gómez, A, García, M y Martínez, M. (2003). Nuevas tecnologías y herramientas en la telecomunicación. Barcelona. España: Paidós.
- Gómez, J. (1997). El Léxico y su Didáctica: Una Propuesta Metodológica. *Revista Reale*, N° 7, pp. 69-93)
- González, B. y León, A. (2013). Procesos cognitivos: De la prescripción curricular a la praxis educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 19, enero-diciembre, 2013, pp. 49-67. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. [Fecha de consulta, 08 de febrero de 2021]. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65232225004>
- González, J. (2012). Teoría Educativa Transcompleja Educación Compleja y Transdisciplinar. Instituto Internacional de Integración. Convenio Andrés Bello. Primera Edición. Bolivia: Impresos La Paz. ISBN: 978-99954-0-697-4
- González, J. (2016). La Transcomplejidad una nueva de pensar la educación. The Transcomplexity a new way of thinking education. *Revista Con-Ciencia* N°2/Vol. 4. pp. 47-59.
- González, M. (2009). La Pragmática y la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Una Propuesta Docente. *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* ES 30 (2009): 39-60.
- González, R. (2009). La Clase de lengua extranjera. Teoría y práctica. La Habana Cuba: Pueblo y Educación.
- González, S y Díaz, P. (2005). La formación integral: Una aproximación desde la investigación. [Consulta en Línea: julio, 2020]. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v18n3/v18n3a2.pdf>
- Guía 22 de Estándares básicos y competencias en Lenguas extranjeras. (2018). Ministerio de Educación Nacional. [Consulta en Línea: julio, 2020]. Recuperado

- de: <https://sites.google.com/site/calidadeducativasedchoco/lineamientos-curriculares-de-ingles-y-estandares-de-competencias> .
- Guiza, M. (2011). Trabajo Colaborativo en la WEB: Entorno virtual de autogestión para docentes. Tesis Doctoral. Universitat De Les Illes Balears. Mallorca, España.
- Heidegger, M. (2006). Introducción a la fenomenología de la religión. México: Fondo de Cultura Económica
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. Revista Paradigma, Vol. (XXVII), No. (2).
- 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, España. [Fecha de consulta, 10 de mayo de 2021] Recuperado de: <https://acortar.link/OrjJH>
- Hernández, R, Fernández, C y Baptista, M (2014). Metodología de la Investigación (6ª ed). México: McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Husserl, E. (1992). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Madrid: FCE.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES. (2018). Informe Nacional 2014 II – 2017 II Saber 11 del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2018). Bogotá: Gobierno de Colombia.
- Izzat H. (1986). Aprendizaje colaborativo: ¿qué es y cuáles son sus beneficios?
- Jácome, M. (2013). El aprendizaje colaborativo y su influencia en las destrezas productivas (oral y escrita) del idioma inglés en los estudiantes del bachillerato del colegio “técnico 12 de noviembre” del cantón píllaro, provincia de tungurahua. Universidad Técnica de Ambato. [Consulta en Línea, agosto, 2002]. Recuperado de: <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/4772>
- Jiménez, J. (2013). Desarrollo de la comprensión lectora de textos multimedia en una lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias de lectura. Tesis Doctoral. Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. México: Paidós SAICF. ISBN 950-12-2144-X
- Johnson, D. W; R. Johnson y E. Holubec (1992). Advanced Cooperative Learning, Edina, Minnesota, Interaction Book Company
- Johnson, D, Johnson, T y Holubec, E. (1996). El aprendizaje cooperativo en el aula. Título original: Cooperatiae Learning in the Classroom Publicado en inglés por la Association For Supervision and Curriculum Development, Virginia, 1994.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1975): Learning together and alone: cooperation, competition, and individualization. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.

- Johnson, D. W., R. Johnson y K. Smith (1991): *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, Edina, Minnesota, Interaction Book Company.
- Kamenetz, A. (2020). *The Biggest Distance-Learning Experiment In History: Week One*. KQED. Documento en línea. Recuperado de: <https://acortar.link/FC6DN>
- Klingberg, L. (1972) *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Koike, D. A., y Klee, C. A. (2003). *Lingüística aplicada: adquisición del español como segunda lengua*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press.
- Latorre, A. (1996). *El diario como instrumento de reflexión del profesor novel*. En *Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara: Ferloprint
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- Lineamientos estándar para proyectos de fortalecimiento del inglés. (2016). Ministerio de Educación Nacional. [Consulta en Línea: julio, 2020]. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357562_recurso_3.pdf
- Lloyd, S. (1998). *The Phonics Handbook*. (3ª ed). UK.
- Lobato, C. (1998): *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Lomas, C y Osoro, A. (2013). *El enfoque comunicativo a la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Macaro, E. (2015). *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Bristol (Reino Unido): *Modern Language in Practice*.
- Martín, E. (2010). *Preparación de la PAU de inglés como lengua extranjera con el apoyo del aula virtual Moodle*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED. Colombia.
- Martínez M. (2000). “Categorización, estructuración, contrastación y teorización,” en *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, Bogotá: *Círculo de Lectura Alternativa*, cap. 9, secc. 3.
- Martínez, M (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. (3ª ed). Bogotá: *Círculo de lectura alternativa*.
- Meece, J. L. (2002). *Child and adolescent development for educators* (2a. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.

- Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación de 1994. [Consulta en Línea: julio, 2020]. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-364450.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. (Serie Guías No.22). República de Colombia.
- Ministerio de Educación de Colombia (2016). Diseñando Una Propuesta De Currículo Sugerido De Inglés Para. Disponible en Colombia <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%2016%20Dise%C3%B1o%20Propuesta%20%20Curr%C3%ADculo%20Sugerido.pdf> [Consulta en Línea, julio, 2020]
- Mir, C. (1998.). Cooperar En La Escuela. La Responsabilidad De Educar Para La Democracia. Barcelona: Graó.
- Mitchell, R. y Myles, F. (2004). Second Language Learning Theories. Hodder Arnold. Second Edition.
- Moncada V., B. (2016). Concepciones de un grupo de profesores de inglés de Venezuela sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1191/te.1191.pdf>
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. Archivos de Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. [Consulta en Línea, agosto, 2002]. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf
- Moreira, M. (2002). A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. Investigações em Ensino de Ciências. Recuperado de: <http://www.if.ufrgs.br/ienci>. [Consulta en Línea, agosto, 2002].
- Morin, E. (1992). El método IV: las ideas. Madrid: Cátedra
- Morin, E. (1996b) Mis demonios. Barcelona: Editorial Kairós.
- Morín, E. (2001a). Introduction à la pensée complexe. París, Francia: Editions du Seuil.
- Morín, E. (2001b). El Método I. La naturaleza de la naturaleza. Sexta edición. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Moyano, E. (2011). “Vygotzky y La Enseñanza de una Segunda Lengua”. Documento en línea. [Consulta, 05/03/2021]. Recuperado de: <http://compartirprogresar.blogspot.cl/2011/04/de-acuerdo-con-el-enfoquehistorico.html>
- Muñoz, C. (2002). Aprender idiomas. Barcelona: Paidós.

- Nolasco, M. (2004). Enseñanza de una Segunda Lengua. Manual Práctico para docente. España. Ideas propias.
- Novak, J.D. (1981). Uma teoria de educação. São Paulo: Pioneira. Traducción al portugués, de M.A. Moreira, do original A theory of education. Ithaca, N.Y: Cornell University, 1977.
- Ojeda, N. (2012). Estrategias, Recursos Instruccionales y Producción de Medios. Universidad Pedagógico Experimental Libertador (UPEL) Caracas. SBN: 978-980-281-202-8
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019: Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2017). Más de la Mitad de los Niños y Adolescentes en el Mundo No Está Aprendiendo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO.
- Ovejero, A. (1990): El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU. Universitarios. Teoría y experiencias en México. México: ANUIES UNAM. CESU.
- Oxford, R. (2006). Task-Based Language Teaching and Learning: An Overview. Asian EFL Journal, 8(3), 94-121. Recuperado de: www.asian-ea-journal.com/ [Consulta en Línea: julio, 2020].
- Palacios Albornoz, Y. (2018). Análisis del proceso de aprendizaje auto regulado en la enseñanza de las habilidades comunicativas asociadas al habla en inglés con estudiantes de secundaria: enfoque hacia un proyecto educativo. Universidad de La Sabana, Bogotá. [Consulta en Línea: agosto, 2020]. Recuperado de: <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/34494>
- Panitz, T. (1996). A definition of collaborative vs. cooperative learning. Fecha de Consulta [20 de octubre de 2020] Recuperado de: <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.shtml>
- Pavón, V. (2000) *La enseñanza de la pronunciación del inglés, Método. España: Granada.*
- Pedraza Contreras, A. (2017). *La Plataforma Moodle Como Estrategia Didáctica Para Mejorar La Comprensión De Lectura De Los Estudiantes De Grado Octavo De La Institución Educativa "Roberto García Peña" Del Municipio De Girón, Santander – Colombia.* [Consulta en Línea, agosto, 2020]. Recuperado de: <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/1340>
- Pérez, E. (2004). Para pensar en la formación del docente venezolano del siglo XXI. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (9), 189-208, e-ISSN:

- 1316-9505. [Fecha de consulta, 29 de marzo 2021]. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200911>
- Pérez, E. (2006). Los Websquests como elemento de motivación para los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en la clase de lengua extranjera (inglés). Tesis Doctoral.
- Pimienta J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje; Primera edición; Ed. Pearson; México.
- Piñero, Milagro; Navarro D. (2014). Procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés de la región de occidente: fortalezas y limitaciones en didáctica, estrategias de evaluación y destrezas lingüísticas y comunicación. Diálogos Revista Electrónica de Historia, octubre, 2014. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. [Consulta en Línea, junio 2020]. [Consulta en Línea, julio, 2020] Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/439/43932584009.pdf>
- Piñero, M. Rivera, M Y Esteban, E. (2019). El proceso del Investigador cualitativo. (1ª ed.). Universidad Nacional Hermilio Valdizán (Perú) – Universidad pedagógica Experimental Libertador (Venezuela).
- Pizarro, G. y Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. España: Letras
- Pujolas, Pere (2008). Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Barcelona España: Grao.
- Prado, V. (2015). El Modelo Pedagógico como Factor Asociado al Rendimiento de los Estudiantes de Educación Básica Primaria en las Pruebas Saber. Análisis Hermenéutico Cualitativo en la Ciudad de Bogotá. Tesis Doctoral. UNED. Colombia. Recuperado de: <https://acortar.link/3gVK2>
- Prado, L y Villacis, S. (2017). Trabajo colaborativo en el proceso de enseñanza - aprendizaje del idioma inglés, con estudiantes de cuarto año de Educación General Básica, del Centro Educativo “4 de noviembre” de la parroquia Cutuglagua, cantón Mejía, período 2016. Universidad Central del Ecuador. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/14848> [Consulta en Línea, agosto, 2002].
- Quiñones, L. (2017). La Competencia Sociocultural Abordada A Través De La Literatura En El Aula De Ele. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/33816/QuinonesSanmi-guelLinaMaria2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta en Línea, agosto, 2002].
- Reyes Cruz, M. (2010). El error en el aprendizaje de lenguas. México: Pearson
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. (2ª ed.). Reino Unido: Cambridge University Press.

- Ricoy, M. y Pérez, S. (2016). La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas. España. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200385 [Consulta en Línea: julio, 2020]
- Ríos I. (s/f). El Lenguaje: Herramienta de Reconstrucción del Pensamiento. Revista Razón y Palabra. Primera Revista Electrónica de América Latina Especializada en Comunicación N° 72. Recuperada de: www.razonypalabra.org.mx
- Ritzer, G. (1994). Teoría Sociológica Contemporánea. Mc Graw-Hill Interamericana De España S.A. Madrid España
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. Cuicuilco vol.18 no.52 México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004 [Consulta en línea: 26.07.20]. [Consulta en Línea: agosto 2020].
- Rodríguez Garcés, C. (2015). Competencias comunicativas en idioma inglés. La influencia de la gestión escolar y del nivel socioeconómico en el nivel de logro educativo en L2-inglés. México: Perfiles educativos vol.37 no.149.
- Rodríguez, G, Gil, J y García, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. (2ª ed). Magala: España: Aljibe.
- Rodríguez, M. y García, E. (1998). Las estrategias y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Roselli, N. (2011). Teoría del Aprendizaje Colaborativo y Teoría de la Representación Social: Convergencias y Posibles Articulaciones. Collaborative Learning Theory and Social Representation Theory: Merges and Possible Articulations. Revista Colombiana de Ciencias Sociales. Vol. 2 | No 2. pp. 173-191. julio-diciembre. ISSN: 2216-1201. Medellín-Colombia
- Rubio Osuna, María C. (2011). "Factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua", *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* (España), núm. 46.
- Rubio-Castro, R. Bahamón, M. Villalba Villadiego, A. Turizo Arzuza, M. (2018). Reflexiones y estudios sobre la práctica pedagógica la formación del ser. Universidad Simón Bolívar. [Consulta en Línea: julio, 2020]. Recuperado de: http://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/3920/Reflexiones_Estudios_SobrePracticaPedagogica_Formaciondelser.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=134
- Rué, J. (1989). El trabajo cooperativo por grupos. Cuadernos de Pedagogía (170).
- Rué, J. (1991). El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge. Barcelona: Barcanova Educació.
- Rué, J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación. Barcelona España: Graó.

- Salgado, N. (2017). Propuesta metodológica para el aprendizaje de inglés en la Universidad Tecnológica Equinoccial (Ecuador) con el uso de las TIC. Universidad de Extremadura.
- Sánchez, I. G., Ordás, R. P., & Lluch, Á. C. (2013). Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (23), 19-22
- Santos (1993). La incidencia de los textos mediáticos en la Enseñanza /aprendizaje del inglés como lengua Extranjera Tesis presentada y publicada en la Universidad Jaume I (Castellón). [Consulta en línea, junio 2020] Recuperado de: <http://www.institucional.us.es/revistas/revistas/elia/pdf/4/2.%20segovia.pdf>
- Saussure, F. (1959). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza Editorial
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje: Una perspectiva educativa*. México: PEARSON. Sexta Edición.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (1994). Ley 115 de 1994 Nivel Nacional. [Consulta en Línea, junio 2020]. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=2>
- SENA. (20 de abril de 2009). Ch y CH variedades. [Fecha de consulta, febrero de 2021]. Recuperado de principios de la evaluación para el aprendizaje en: <http://blogs.comunidadescuelanueva.org/chych/2009/04/20/la-evaluacion-cuantitativa-y-cualitativa/>
- Sentí, V. E., y Lara, Y. (2010). El aprendizaje virtual y la gestión del conocimiento.
- Silva, M. (2006). *La Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en la Titulación de Filología Inglesa: El Uso de Canciones de Música Popular no Sexistas como Recurso Didáctico*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Málaga- España.
- Solé, I. (1996). *Reforma y trabajo en grupo*. Cuadernos de Pedagogía.
- Spielberger, Tuma, & Maser. (1985). *Anxiety, cognition and affect: A state-trait perspective*. Disponible en <https://psycnet.apa.org/record/1985-97708-008> [Consulta en Línea: agosto, 2020].
- Strauss, L y Denzim. (2006). *La Enseñanza De Lenguas Extranjeras A Través Del Aprendizaje Cooperativo: El Aprendizaje Del Inglés En Alumnos De Primaria*. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/2962/TEISIS339-130610.pdf;jsessionid=B2074753587FA81DA5F8F1407D95E3E3?sequence=1> [Consulta en Línea: julio, 2020].
- Suso, J. y Fernández, M. (2001) *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera*. Granada: Comares

- Taylor, S y Bodgan, R (2000). Introducción a los métodos científicos de investigación. La búsqueda de significados. (3ª. ed.). Barcelona España: Paidós.
- Tobón, S. (2008). Gestión curricular y ciclos propedéuticos. Bogotá: ECOE.
- Turrión, P. (2013). La Enseñanza De Lenguas Extranjeras A Través Del Aprendizaje Cooperativo: El Aprendizaje Del Inglés En Alumnos De Primaria. Universidad de Valladolid, España. [Consulta en Línea: julio, 2020]. Tesis Doctoral. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2962>
- UNESCO. (2014) Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <https://acortar.link/7AJSO>
- Valles, M (1999). Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional. México: Del Toro.
- Vargas, J., García, L., Género, M. y Piattini, M. (2015). Análisis de uso de la Gamificación en la Enseñanza de la Informática. Actas de las XXI Jornadas de enseñanza Universitaria de la Informática. 105-112
- Verdugo, A. (2008). Influencia del Uso de Herramientas Técnicas Sincrónicas en la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras: Inglés para Turismo. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED.
- Vygotsky, L. S. (1989). El desarrollo histórico de los procesos cognitivos. Madrid: Alianza.
- Vygotsky, L. (1955). Pensamiento y Lenguaje. Ediciones Fausto. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vygotsky-Lev.pdf> [Consulta en Línea, agosto, 2020].
- Vygotsky, L. S. (1996). El desarrollo histórico de los procesos cognitivos. Madrid: Alianza.
- Vygotsky, L. (2001). “Aprendizaje y desenvolvimiento intelectual en edad escolar”. Ed. São Paulo: Ícone, Vol. 7, pp. 103-119.
- Williams, M. y Burden, R. (2005). *Psychology for Language Teachers*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Zúñiga, L. (2013). Aprendizaje Colaborativo en la Formación Universitaria de Pregrado. [Consultado en agosto 2020]. Documento en línea. Recuperado de: <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista/04.05.aprendizaje.pdf>.
- Zañartu, L. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y En Red. Contexto Educativo. Revista Digital en Educación y Nuevas Tecnologías. N° 28. Año. [20 de octubre de 2020]. Recuperado de: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota02.htm>
- Zebadúa, M. y García, E. (2011). Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases. México DF.: Medios Gráficos.

ANEXOS

ANEXO A

[Protocolo de Entrada TXT]

Proyecto (MAURICIO MARTINEZ (Instantánea 2020-12-21 12:43:42))

Informe creado por Eve en 08/04/2021

Informe de documentos – Agrupado por: Códigos

Documentos seleccionados (1)

Texto

Activo: 1 Documentos:

1 ENTREVISTA DOC1

Documento de texto, 10 citas

Creado por Eve en 21/12/2020

9 Códigos:

- **Cumplimiento de tareas**

3 Citas:

1:9 Bueno ehh pues con relación, por ejemplo, a los estudiantes de 11 yo d..... (4414:4706) - D 1: ENTREVISTA DOC1

Bueno ehh pues con relación, por ejemplo, a los estudiantes de 11 yo diría que un porcentaje altísimo de estudiantes, muy alto, cumple con los trabajos y tareas, yo diría que casi todos, es muy escaso el estudiante que quede por ahí sin presentar algo, pero en general casi todos los presentan

2:8 La verdad es algo que al principio cambió, en el primer semestre este..... (2859:3200) - D 2: ENTREVISTA DOC2

La verdad es algo que al principio cambió, en el primer semestre este año cambió, los estudiantes estaban trabajando muchísimo, haciendo muchísimas tareas, pero la frecuencia en este segundo semestre bajó

muchísimo. Ya los estudiantes no tienen el mismo ímpetu ni la misma motivación, ni las mismas ganas de hacer esas tareas que antes hacían

4:5 Las horas destinadas en el colegio y en casa en los momentos que hago..... (1078:1211) - D 4: ENTREVISTA EST2

Las horas destinadas en el colegio y en casa en los momentos que hago las asignaciones. No tengo así tiempo destinado para sus estudio

● **Escritura**

8 Citas:

1:1 Yo considero que, en mi experiencia, lo que he visto, es que los chicos..... (696:1058) - D 1: ENTREVISTA DOC1

Yo considero que, en mi experiencia, lo que he visto, es que los chicos tienen más dificultades en construir oraciones interrogativas. Eh muy seguramente tiene que ver esto con el uso de los auxiliares, como en español no los utilizamos, pues ellos ahí no encuentran como una relación, entonces definitivamente las interrogativas son como más difíciles para ellos

2:1 Yo creería que las interrogativas, el hecho de usar auxiliares y palab..... (689:839) - D 2: ENTREVISTA DOC2

Yo creería que las interrogativas, el hecho de usar auxiliares y palabras específicas para hacer preguntas, creo que les cuesta mucho a los estudiantes

3:1 Buena. Porque domino la gramática en buen nivel (568:614) - D 3: ENTREVISTA EST1

Buena. Porque domino la gramática en buen nivel

3:7 Bueno. Domino bien la escritura y sé utilizar los auxiliares. (1401:1462) - D 3: ENTREVISTA EST1

Bueno. Domino bien la escritura y sé utilizar los auxiliares.

4:1 Excelente, cumplo con las reglas gramaticales básicas del idioma (604:667) - D 4: ENTREVISTA EST2

Excelente, cumplo con las reglas gramaticales básicas del idioma

4:7 Excelente hasta ahora, de verdad que el idioma me resulta sencillo e i..... (1423:1502) - D 4: ENTREVISTA EST2

Excelente hasta ahora, de verdad que el idioma me resulta sencillo e interesante

5:1 Buena. Tengo dominio en el uso de los auxiliares y conectores (570:630) - D 5: ENTREVISTA EST3

Buena. Tengo dominio en el uso de los auxiliares y conectores

5:6 Es bueno. Me gusta mucho el idioma y me gusta escribir en inglés (1436:1499) - D 5: ENTREVISTA EST3

Es bueno. Me gusta mucho el idioma y me gusta escribir en inglés

○ **Estrategias de Aprendizaje**

2 Citas:

1:4 Bueno a mí me gusta mucho que la clase sea muy dinámica, muy activa, q..... (1973:2641) - D 1: ENTREVISTA DOC1

Bueno a mí me gusta mucho que la clase sea muy dinámica, muy activa, que los chicos participen muchísimo, en cuestión de vocabulario, por ejemplo, utilizo sinónimos, antónimos, imágenes, eh material audiovisual, eh y una cosa muy importante es que como ya he identificado a los estudiantes que tiene un nivel alto de inglés, pues con ellos hacemos equipos, trabajamos, pues para que las cosas fluyan, funcionen, en cuanto a conversación, por ejemplo, ¿sí? Muchos ejercicios orales y escritos, eh muchísimas actividades con relación, por ejemplo, a las opiniones que ellos puedan dar, juegos, hago dinámicas, el word map (mapas de palabras) al principio, bueno etc etc.

2:4 lo que hago normalmente es crear ejercicios que sean comunicativos don..... (1393:1658) - D 2: ENTREVISTA DOC2

lo que hago normalmente es crear ejercicios que sean comunicativos donde los estudiantes están involucrados para que puedan entre todos encontrar las soluciones a los problemas y normalmente me gusta que los mismos estudiantes ayuden a dar instrucciones, por ejemplo

● **Evaluación**

3 Citas:

1:6 normalmente se hace siempre el feedback de las evaluaciones, a mí me g..... (3102:3345) - D 1: ENTREVISTA DOC1

normalmente se hace siempre el feedback de las evaluaciones, a mí me gusta hacer la retroalimentación porque es donde uno ve que los chicos tienen la opción de entender, si se equivocaron si no se equivocaron, etcétera y aclararles muchas dudas

1:7 Bueno tratamos de hacer, en las horas que tenemos, las mayores activid..... (3474:3597) - D 1: ENTREVISTA DOC1

Bueno tratamos de hacer, en las horas que tenemos, las mayores actividades posibles para mirar a ver, si hay o no hay avance

2:6 Normalmente me gusta pedirle que hagan pequeños videos expresando idea..... (2276:2498) - D 2: ENTREVISTA DOC2

Normalmente me gusta pedirle que hagan pequeños videos expresando ideas correspondientes a lo que se ve en el transcurso del curso o que hagan pequeños párrafos, y me gusta mucho que escriban y que hagan producciones orales

● **Habla**

7 Citas:

1:2 Bueno si se ha hecho un proceso anterior de práctica, que repitan y re..... (1135:1308) - D 1: ENTREVISTA DOC1

Bueno si se ha hecho un proceso anterior de práctica, que repitan y repitan la pronunciación normalmente es un porcentaje bastante alto, es muy fluida y muy bien pronunciada.

2:2 Creo que, podría decir que es buena, si los diálogos son pocos complej..... (916:1013) - D 2: ENTREVISTA DOC2

Creo que, podría decir que es buena, si los diálogos son pocos complejos la pronunciación es buena

3:2 manejo un vocabulario amplio (618:645) - D 3: ENTREVISTA EST1

manejo un vocabulario amplio

3:3 Buena. Porque puedo establecer una conversación fluida e inteligible e..... (744:824) - D 3: ENTREVISTA EST1

Buena. Porque puedo establecer una conversación fluida e inteligible en el idioma

4:2 Excelente, porque pronuncio las palabras correctamente (765:818) - D 4: ENTREVISTA EST2

Excelente, porque pronuncio las palabras correctamente

5:2 Buena, me gusta mucho el idioma (725:755) - D 5: ENTREVISTA EST3

Buena, me gusta mucho el idioma

5:3 Creo, que la pronunciación es lo más sencillo (805:849) - D 5: ENTREVISTA EST3

Creo, que la pronunciación es lo más sencillo

● **Interacción**

3 Citas:

1:10 Bueno la verdad es que, con relación a esto, yo tengo muy buenas relaciones..... (4771:5118) - D 1: ENTREVISTA DOC1

Bueno la verdad es que, con relación a esto, yo tengo muy buenas relaciones con mis estudiantes, trato de estar muy cercana a ellos, de entenderles sus dificultades, de ponerles también mucha disciplina, eh mucho orden, que ellos aprendan también a diferenciar, ehh en donde están ubicados, pero en general funcionamos muy bien en el aula de clases

2:9 A mí me parece que los estudiantes están muy interesados, ehh durante..... (3265:3506) - D 2: ENTREVISTA DOC2

A mí me parece que los estudiantes están muy interesados, ehh durante la clase son participativo y les gusta, les gusta la clase, se siente amena la clase, hay buena comunicación y hay mucha participación, así que me parece que están muy bien

2:10 me parece que es cordial y bien, ya que las clases son dinámicas, son..... (3586:3959) - D 2: ENTREVISTA DOC2

me parece que es cordial y bien, ya que las clases son dinámicas, son comunicativas, normalmente yo trato que los estudiantes tenga relación con los otros estudiantes, trabajo en grupo, escritura colaborativa, entonces los estudiantes se tienen que conocer de a poco, se tienen, tenemos grupos de whatsapp así que hay una relación amena y han aprendido a trabajar entre ellos

ANEXO B

[Unidad Hermenéutica]

Identificador	Nombre de cita	Documento	Contenido de cita	Comentario	Códigos
1:1	Yo considero que, en mi experiencia, lo que he visto, es que los chico...	ENTREVISTA DOC1	Yo considero que, en mi experiencia, lo que he visto, es que los chicos tienen más dificultades en construir oraciones interrogativas. Eh muy seguramente tiene que ver esto con el uso de los auxiliares, como en español no los utilizamos, pues ellos ahí no encuentran como una relación, entonces definitivamente las interrogativas son como más difíciles para ellos		Escritura
1:2	Bueno si se ha hecho un proceso anterior de práctica, que repitan y re...	ENTREVISTA DOC1	Bueno si se ha hecho un proceso anterior de práctica, que repitan y repitan la pronunciación normalmente es un porcentaje bastante alto, es muy fluida y muy bien pronunciada.		Habla
1:3	Bueno Algunas Veces, trato de que sea el mayor número de veces posible...	ENTREVISTA DOC1	Bueno Algunas Veces, trato de que sea el mayor número de veces posible, pero en algunas ocasiones cuando veo que hay dificultades, pues me ayudo ahí con el español		Sigue instrucciones
1:4	Bueno a mí me gusta mucho que la clase sea muy dinámica, muy activa, q...	ENTREVISTA DOC1	Bueno a mí me gusta mucho que la clase sea muy dinámica, muy activa, que los chicos participen muchísimo, en cuestión de vocabulario, por ejemplo, utilizo sinónimos, antónimos, imágenes, eh material audiovisual, eh y una cosa muy importante es que como ya he identificado a los estudiantes que tiene un nivel alto de inglés, pues con ellos hacemos equipos, trabajamos, pues para que las cosas fluyan, funcionen, en cuanto a conversación, por ejemplo, ¿sí? Muchos ejercicios orales y escritos, eh muchísimas actividades con relación, por ejemplo, a las opiniones que ellos puedan dar, juegos, hago dinámicas, el word map (mapas de palabras) al principio, bueno etc etc.		Estrategias de Aprendizaje

1:5	Bueno básicamente material audiovisual, videos, canciones, utilizamos...	ENTREVISTA DOC1	Bueno básicamente material audiovisual, videos, canciones, utilizamos también, flash cards (tarjetas de memoria), diferentes actividades, juegos, dinámicas, eh lo que tengamos allí a la mano para que ellos, digamos puedan eh entender mejor los temas que estamos trabajando	Recursos de Aprendizaje
1:6	normalmente se hace siempre el feedback de las evaluaciones, a mí me g...	ENTREVISTA DOC1	normalmente se hace siempre el feedback de las evaluaciones, a mí me gusta hacer la retroalimentación porque es donde uno ve que los chicos tienen la opción de entender, si se equivocaron si no se equivocaron, etcétera y aclararles muchas dudas	Evaluación
1:7	Bueno tratamos de hacer, en las horas que tenemos, las mayores activid...	ENTREVISTA DOC1	Bueno tratamos de hacer, en las horas que tenemos, las mayores actividades posibles para mirar a ver, si hay o no hay avance	Evaluación
1:8	Todo el tiempo, eso, sí es digamos, una, es una de las herramientas qu...	ENTREVISTA DOC1	Todo el tiempo, eso, sí es digamos, una, es una de las herramientas que en colegio utilizamos siempre, siempre, está por encima eh de muchas otras herramientas, ¿sí? El uso de las tecnologías	Manejo de las TIC
1:9	Bueno ehh pues con relación, por ejemplo, a los estudiantes de 11 yo d...	ENTREVISTA DOC1	Bueno ehh pues con relación, por ejemplo, a los estudiantes de 11 yo diría que un porcentaje altísimo de estudiantes, muy alto, cumple con los trabajos y tareas, yo diría que casi todos, es muy escaso el estudiante que quede por ahí sin presentar algo, pero en general casi todos los presentan	Cumplimiento de tareas