

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

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE
EDUCACION MEDIA TECNICA AGROPECUARIA SOBRE EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS BILINGÜES
CON LA LENGUA EXTRANJERA INGLÉS: UNA APROXIMACION
TEORICA

Autor: Franklin Cárdenas.

Tutor: Fredy Benti.

Rubio, septiembre de 2022

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

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE
EDUCACION MEDIA TECNICA AGROPECUARIA SOBRE EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS BILINGÜES
CON LA LENGUA EXTRANJERA INGLÉS: UNA APROXIMACION
TEORICA

Tesis presentada como requisito parcial
para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Franklin Cárdenas González

Tutor: Fredy Benti

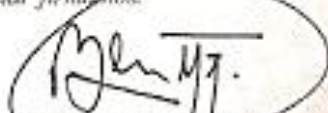
Rubio, septiembre de 2022



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

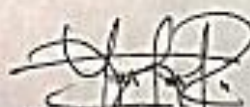
ACTA

Reunidos el día viernes, catorce del mes de octubre de dos mil veintidós, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: **FREDY BENETTI (TUTOR)**, **ANA YULY FAJARDO**, **NEREYA MOROCOIMA**, **CARMEN NARVAEZ** y **RUBI BAZO**, Cédulas de Identidad Números: V.-1.583.804, V.-16.421.144, V.-9.466.581, V.-12.464.824 y V.-10.173.926, respectivamente, jurados designado en el Consejo Directivo N° 557, con fecha del 06 de noviembre de 2021, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducientes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **"REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACION MEDIA TECNICA AGROPECUARIA SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS BILINGÜES CON LA LENGUA EXTRANJERA INGLÉS: UNA APROXIMACION TEORICA"**, presentada por el participante **CÁRDENAS GONZÁLEZ FRANKLIN**, cédula de ciudadanía N.º C.C.- 88.155.663 / pasaporte N.º P.- AS421824 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.



DR. FREDY BENETTI
C.I. N.º V.- 1.583.804

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR



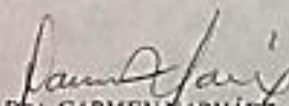
DRA. ANA YULY FAJARDO
C.I. N.º V.- 16.421.144

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



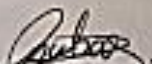
DRA. NEREYA MOROCOIMA
C.I. N.º V.- 9.466.581

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



DRA. CARMEN NARVAEZ
C.I. N.º V.- 12.464.824

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO



DR. RUBI BAZO
C.I. N.º V.- 10.173.926

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA TERRITORIAL DEL TÁCHIRA

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|-------------|
| APROBACIÓN DEL TUTOR..... | iii |
| ÍNDICE GENERAL..... | iv |
| LISTA DE CUADROS | vi |
| LISTA DE GRÁFICOS | vii |
| RESUMEN | viii |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| | |
| CAPITULO I..... | 4 |
| ESTADO DE LA CUESTIÓN | 4 |
| Un Acercamiento al Objeto de Estudio | 4 |
| Objetivos de la Investigación..... | 27 |
| Objetivo General: | 27 |
| Objetivos Específicos | 27 |
| Justificación de la Investigación | 27 |
| | |
| CAPÍTULO II..... | 30 |
| ESTADO DEL ARTE..... | 30 |
| Estudios Previos | 30 |
| Fundamento Ontoepistémico | 34 |
| Fundamentos Teóricos | 47 |
| La enseñanza y sus modelos..... | 52 |
| | |
| CAPÍTULO III..... | 63 |
| MARCO EPISTEMOLÓGICO DEL METODO..... | 63 |
| Naturaleza de la Investigación | 63 |
| Escenario de la Investigación | 65 |
| Informantes Clave..... | 68 |
| Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información | 69 |
| Proceso para el Análisis e Interpretación de la Información | 73 |
| | |
| CAPÍTULO IV..... | 78 |
| LOS HALLAZGOS | 78 |
| Análisis y Comprensión de los Hallazgos | 78 |

| | |
|---|------------|
| Unidades Temáticas | 79 |
| Contrastación de los Hallazgos..... | 115 |
| CAPÍTULO V..... | 122 |
| APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES ACTUALES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA Y AGROPECUARIA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS. .. | 122 |
| Preámbulo..... | 122 |
| Aproximación teórica sobre las Representaciones sociales actuales de los estudiantes de educación media técnica y agropecuaria sobre la enseñanza del inglés..... | 127 |
| CAPITULO VI..... | 144 |
| REFLEXIONES FINALES..... | 144 |
| REFERENCIAS | 147 |

LISTA DE CUADROS

| CUADROS | pp. |
|--|------------|
| 1 Historial de inglés en Colombia..... | 54 |
| 2 Niveles de inglés en Latinoamérica..... | 68 |
| 3 Categorías preliminares | 69 |
| 4 Unidad temática N° 1. Información..... | 88 |
| 5 Unidad temática N° 2. Campo representacional | 99 |
| 6 Unidad temática N° 3. Actitud..... | 111 |
| 7 Relaciones de las unidades temáticas para la aproximación teórica. | 131 |
| 8 Relación MCER con grados escolares en Colombia..... | 131 |

LISTA DE GRÁFICOS

| GRÁFICO | pp. |
|---|------------|
| 1 Dominio del inglés en América Latina (2014-2015)..... | 8 |
| 2 Descripción de la situación problema..... | 24 |
| 3 Elementos fundamentales de las representaciones sociales..... | 42 |
| 4 Conceptualización de las representaciones sociales..... | 46 |
| 5 Modelos de enseñanza | 62 |
| 6 Codificación abierta..... | 81 |
| 7 Codificación axial..... | 82 |
| 8 Codificación selectiva..... | 82 |
| 9 Protocolo de las unidades temáticas..... | 86 |
| 10 Red de relaciones de la Unidad temática N.º 1..... | 98 |
| 11 Red de relaciones de la Unidad temática N.º 2..... | 110 |
| 12 Red de relaciones de la Unidad temática N.º 3..... | 120 |
| 13 Red de relaciones de las (3) Unidades temáticas..... | 121 |
| 14 Red de hallazgos Unidad Temática Información..... | 124 |
| 15 Red de hallazgos Unidad Temática Campo Representacional..... | 126 |
| 16 Red de hallazgos Unidad Temática Actitud..... | 127 |
| 17 Red de relaciones entre las unidades temáticas, representación de los elementos abarcadores y la aproximación teórica..... | 139 |

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR.
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACION

Línea de Investigación: Saberes, Educación y Tecnología.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES DE
EDUCACION MEDIA TECNICA AGROPECUARIA SOBRE EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS BILINGÜES CON
LA LENGUA EXTRANJERA DE INGLES: UNA APROXIMACION TEORICA.

Autor: Franklin Cárdenas González.

Tutor: Fredy Benti Parada.

Fecha: septiembre de 2022.

RESUMEN

El ámbito socioeducativo establece un marco de referencia que regula la vida estudiantil, especialmente de jóvenes adolescentes campesinos; pues, filtra sus creencias y valoraciones. Un factor asociado con la baja motivación para el aprendizaje del inglés como segunda lengua, a pesar que el ámbito educativo y la vida actual se desarrollan en un contexto cada vez más bilingüe. Así, la presente tesis se enmarcó en la discusión sobre el rol de las representaciones sociales estudiantiles en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en una institución de educación media agropecuaria. En este sentido, la presente indagación se enfocó en el objetivo general: Generar una aproximación teórica, a partir de las representaciones sociales de los estudiantes de educación media técnica agropecuaria sobre la lengua extranjera inglés, para facilitar el desarrollo y consolidación de competencias comunicativas bilingües. En cuanto a la metodología, se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, apoyado en la etnometodología. Los informantes clave fueron estudiantes del grado 10, 11 y egresados del Instituto Técnico Agrícola de Salazar de las Palmas. Para el análisis e interpretación de la información, se establecieron preliminarmente las unidades temáticas. En cada una de estas unidades, se conformaron categorías y subcategorías; las cuales permitieron organizar la información e identificar las representaciones, que dieron origen a los dos núcleos figurativos como soporte de la aproximación teórica.

Descriptores: Representaciones sociales, institución técnica agropecuaria, la enseñanza del inglés y las competencias comunicativas bilingües.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, es conveniente plantear los cambios sociales que urgen a una nueva concepción de la educación colombiana. En este respecto, es necesaria una reorientación de las prácticas educativas y de la imperiosa necesidad de que los docentes -en sus diferentes áreas de formación- sean más eficientes, en cuanto al perfeccionamiento de habilidades y destrezas. Y así transmitan, de forma sencilla y precisa, conocimientos para ajustarse a las situaciones de cambio que presenta la profesión.

Entonces, es plausible la responsabilidad de los maestros, quienes, a través de sus prácticas pedagógicas, asumen la responsabilidad de facilitar experiencias significativas, enfocadas hacia la formación integral de sus estudiantes. Del mismo modo, con el fin de lograr la motivación de los mismos, hacia el mejoramiento continuo de sus competencias, dichas prácticas deberían -en lo posible- dirigirse a la satisfacción de las necesidades de los educandos, de acuerdo a la especialidad de sus estudios.

La lengua inglesa está inseparablemente unida a los programas educativos en la educación colombiana, desde primaria hasta el nivel universitario, tanto en pregrado y postgrado. Especialmente, en las zonas urbanas, su uso ha trascendido en todas las áreas de la educación, y en la comunicación escrita y oral, es plenamente visible en la América Latina, ya sea desde el simple uso de anglicismos aislados, de manera individual, o cuando se hace uso total de este idioma.

Así, la emergente sociedad del conocimiento requiere que las instituciones educativas proporcionen a los estudiantes, una educación, que les permita interactuar de forma congruente con la realidad en una sociedad integral global y de acuerdo a la especialidad. Pues, un estudiante egresado de una institución agropecuaria de países en vía de desarrollo como

Colombia debería también ser capaz de manejar un vocabulario técnico en lengua extranjera, que lo prepare para que pueda empezar a comprender manuales técnicos en inglés y a interactuar, de forma básica, en su entorno o especialidad, así como al continuar sus estudios técnicos universitarios.

En el marco de la realidad educativa, que aborda a la educación colombiana en instituciones agropecuarias, el eje central de discusión recae en cómo el docente, a través de sus prácticas educativas, soluciona las problemáticas en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés. Pero, de acuerdo a los resultados de las pruebas Saber 11, el nivel de lengua de los estudiantes, al terminar sus estudios en diversos planteles de la región, no corresponde a los objetivos planteados. Peor aún, esta problemática escolar se asocia con el bajo interés, la escasa motivación y el bajo rendimiento de los estudiantes campesinos en general; quienes, muy pocos, llegan al nivel meta que es el B1, de acuerdo al Marco Común Europeo.

Así, la creciente demanda ha sido por la elaboración de propuestas más eficaces en el ámbito educativo, para solucionar estas problemáticas en el sector rural del país. En tal sentido, la investigación juega un papel imprescindible. Sin embargo, en lo que respecta al tema desarrollado en la presente investigación, parece existir limitada evidencia empírica de sus aportes. En efecto, el presente investigador tuvo dificultad para encontrar trabajos doctorales en la enseñanza del inglés en instituciones técnicas agrícolas; lo cual resalta la importancia y relevancia de los aportes innovadores a esperar con la presente investigación. Para comenzar, se impone la necesidad de que haya estudios pertinentes al contexto rural, que busquen explorar las creencias colectivas enmarcadas bajo la categoría filosófica y del conocimiento, a partir de las representaciones sociales, sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés.

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, se espera contribuir con la investigación desarrollada, a que el docente del área de inglés asuma la creciente complejidad de los procesos a los que debe enfrentarse. Pues, a

través de sus prácticas educativas, debe tratar de acompañar, conducir y facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje de este curso, de forma efectiva y comprensible para el estudiante. Es decir, al final de la escolaridad, el estudiante campesino deberá haber consolidado competencias intelectuales generales, y haber demostrado el dominio de los contenidos y la capacidad de dar respuesta a las necesidades del entorno rural.

En consecuencia, la presente investigación se estructuró en dos grandes partes. La primera correspondió al proyecto estructurado en tres capítulos. El Capítulo I presentó la situación problemática, los objetivos y la justificación de la investigación. Por su parte, el Capítulo II hizo énfasis en los referentes teóricos, cuyos aportes sustentaron el proceso investigativo y el marco teórico referencial, donde se hizo hincapié en los constructos teóricos de la práctica pedagógica seleccionada. El Capítulo III delineó los aspectos metodológicos propios de un trabajo de campo bajo el enfoque cualitativo. Ya en la fase de ejecución o desarrollo, se sumaron dos capítulos: Un capítulo IV con los datos recolectados y el análisis de los resultados alcanzados y un Capítulo V, con la aproximación teórica correspondiente

CAPITULO I

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Un Acercamiento al Objeto de Estudio

Dentro del mundo globalizado y el nuevo milenio, todos los sectores de la sociedad deben alcanzar un nivel aceptable de productividad y competitividad; el cual se mide y regula desde un plano internacional. Una de las mayores limitaciones y obligaciones de cada país es adaptarse rápidamente a los cambios e innovaciones facilitadas por la explosión de la información y la súbita aparición de nuevos conocimientos y avances propios de la revolución tecnológica, sobre los sistemas de comunicación y producción.

Dentro del sector agrícola y la realidad de la América Latina, vista desde la República de Colombia, donde se ubicó el interés del presente estudio, Trujillo Sáenz (2009) ha reseñado el reto de rediseñar sus políticas agrícolas. Pues, se impone luchar incansablemente “por el bienestar de las poblaciones rurales tradicionalmente marginadas y olvidadas por los gobiernos” (Resumen, p. iv). Algo incomprensible cuando son estos pobladores, “quienes se han encargado de trabajar y luchar con precarios resultados para mejorar la productividad y la competitividad.” (*Ibidem*).

Como lo reafirma la fuente en consulta, el resultado del análisis de diferentes estudios y documentos, que tratan el tema rural, como en el presente contexto, se puede establecer que la falta de una educación de calidad es, sin lugar a dudas, uno de los factores decisivos en la obtención de un incremento en la productividad agrícola. En tanto, con mano de obra calificada, se han podido desarrollar las labores del campo, indudablemente, con un aumento sustancial en la productividad, “lo que se reflejará en

mayores ingresos y mejor calidad de vida para los campesinos y seguramente éstos seguirán viendo la necesidad de educar mejor a las futuras generaciones.” (*Ibidem*)

Tan sencilla como parece la misión de contar con mano de obra calificada, la realidad es que el sector agropecuario, “se observa rezagado frente a otros sectores” (Trujillo Saenz, *op.cit.*, p. 1). De hecho, en la realidad de Colombia, su participación en el Producto Interno Bruto (PIB) ha disminuido y, citando a Tovar y Uribe, la misma fuente reseña la tendencia en promedio hacia una marcada caída de la participación del sector agrícola desde 1997, con apenas la mitad de la participación en la economía nacional que ostentaba hasta 1995.

Al respecto, se reseñó como una premisa ampliamente aceptada que, “la educación es el motor del desarrollo de un país, por lo tanto, este mismo principio se aplica alrededor del sector agrícola.” (*Ibidem*) Pues, si no se cuenta con una educación agrícola de calidad tampoco se alcanzará y sostendrá el desarrollo tecnológico. Por consiguiente, como advierte Trujillo Saenz (*op.ct.*), “no se podrá ser competitivos ni productivos frente a los nuevos retos tanto del presente como del futuro próximo.” (p.3)

Así, citando a Kalmanovitz, la misma fuente confirma que, “particularmente en el sector rural la falta de educación, capacitación y formación, junto a otros factores, ha determinado que el país no sea competitivo en el sector agrícola.” (*Ibidem*) De tal manera, se apunta la necesidad de educar a nuevos productores y todos los actores vinculados al sector” (*Ibidem*)

En el campo, pues, se vincula todo un atraso tecnológico a la falta de educación que, “a su vez, ha hecho que la pobreza y el subdesarrollo sean cada vez más evidentes (*Ibidem*). Positivamente, se reportó que se han adelantado esfuerzos para contrarrestar este problema socioeconómico trabajando con diferentes modelos de educación y capacitación rural, obteniéndose resultados favorables en materia de productividad agrícola.

Pues, “sencillamente si no lo hacen no serán capaces de competir frente a agriculturas subsidiadas, apoyadas y bien protegidas como las de los países desarrollados.” (Trujillo Saenz, *op.cit.*, p. 13)

Sin embargo, parte de las limitaciones que sufre la agricultura es la insuficiente capacitación y educación de calidad para los productores del sector. En tanto, “éstos siguen manejando sus predios de una manera tradicional y sin ningún tipo de tecnología” (*op.cit.*, p. 14). Pareciera que la ineficacia e ineficiencia de los esfuerzos educativos desplegados, se debieran a lo que Gaviria (2017) plantea como un reto a la educación rural, que se suele centrar en difundir el consumo de tecnología para el ingreso a la sociedad letrada, a cuenta de la manera como son construidos los procesos de aprendizaje en la vida cotidiana campesina y lejos de las prácticas sociales de sus habitantes, quienes asumen tecnologías que no son familiares con la ruralidad y transmiten un ideario de cercanía al mundo modernizado. Así, “la educación rural transmite un curriculum general, de carácter nacional, que deja por fuera el saber propio de sus pobladores” (Resumen, p. iv).

Un foco de cambio necesario es la territorialización de la educación; la cual se asocia con la importancia de reimpulsar las escuelas técnicas, como lo señalara el Presidente Juan Manuel Santos, (citado en Oppenheimer, 2010) pocas semanas antes de asumir la Presidencia de Colombia. Entonces, el Presidente Santos estuvo claro en ofrecerles una salida laboral a millones de jóvenes que no encuentran empleo tras cursar estudios de secundaria” (*op.cit.*, p. 379). Por lo cual, se pronunciaba también por hacer una reforma en los últimos dos años, porque el bachiller que sale de la escuela hoy no sabe trabajar, y habría que darle por lo menos instrumentos para defenderse.” (*Ibidem*).

A su vez, siguiendo con el testimonio del Presidente Santos, “en Educación Superior lo importante es ampliar la base y cambiar la relación que existe en Colombia: 70 por ciento de educación universitaria y 30 por

ciento de educación técnica. Lo que se requiere es lo contrario” (*Ibidem*).

Asimismo, “Santos propuso imponer el bilingüismo en la educación colombiana para llevar a la primaria la enseñanza del inglés” (*op.cit.*, p. 380) Así, la enseñanza de una segunda lengua como en el caso del inglés en el caso de Colombia, bien lo resume Parra Acevedo (2020), “ha sido un reto hasta la presente década en el actuar pedagógico sobre todo en el sector rural.” (p. vi)

Pues, como explica Parra Acevedo (*op.cit.*), no sólo se trata de que en estas zonas hay más inconvenientes y menos oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje de este idioma, sino que tampoco son adecuados estos procesos al contexto y el estilo de vida de los estudiantes campesinos. En tal sentido, se argumenta la dificultad que tiene el maestro en cuanto a las condiciones y herramientas necesarias para hacer que se enseñe este idioma con calidad, pertinencia y adaptabilidad para el estudiante. En este sentido, es importante que el docente conozca los enfoques que se han empleado para enseñar inglés. Ergo, desde éstos, se podrá analizar si son compatibles con las condiciones propias del sector rural y de los estudiantes, que están en las instituciones educativas en el campo.

Planteamiento del Problema

Ciertamente, en un mundo cada vez más globalizado, el aprendizaje del inglés se ha vuelto esencial. El dominio de una segunda lengua representa, abrir fronteras y facilita poder apropiarse de saberes, comprenderlos y, así, podría contribuir a una plusvalía en el desarrollo de cualquier país.

En este orden de ideas, Cronquist y Fiszbein (2017), destacan la importancia de las políticas educativas para orientar consistentemente la práctica educativa; lo cual es, igualmente, válido para la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Pues, dichas políticas sirven de parámetros y

estándares para evaluar los avances y determinar las limitaciones y fortalezas

En el referido informe, se detalla un panorama del estado del aprendizaje del inglés en diez países de América Latina. Se centra en valorar las políticas orientadas a identificar las principales dificultades que limitan las oportunidades para el diseño de estrategias en la elaboración de programas de alta calidad. Además, destacan que, en seis de los diez países, la legislación dicta que las escuelas deben enseñar inglés como segunda lengua, mientras que, en los países restantes, se propicia el inglés como lengua extranjera.

En este sentido, Argentina y Brasil son los únicos dos países que no precisan estándares específicos para el AIE del inglés; sólo lo establecen para el aprendizaje de toda lengua extranjera. Asimismo, carecen de un currículo para el AIE; pero, conceden mayor autonomía a las provincias y los estados para que diseñen sus propios programas acordes a sus necesidades y exigencias. En este orden de ideas, a continuación, se detallan los esfuerzos de tres países en cuanto a la enseñanza del inglés centrados en la productividad nacional, la integración en la economía global y la competitividad internacional en general.

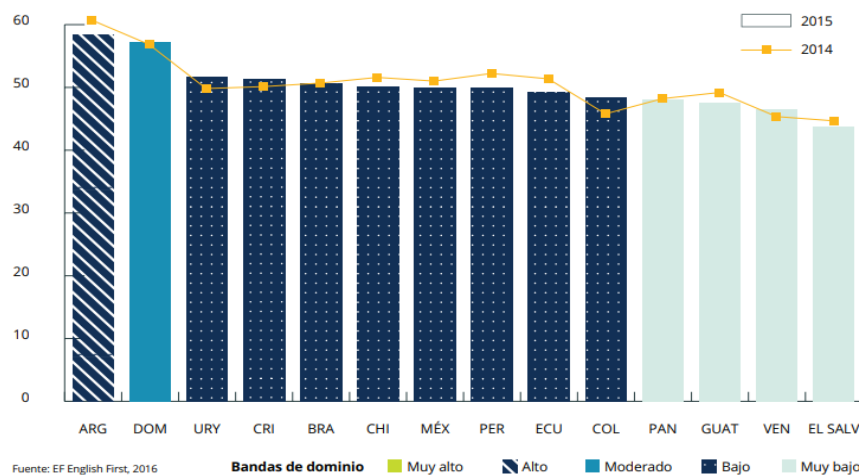


Gráfico 1. Dominio del inglés en América Latina (2014-2015)

Chile busca fortalecer el dominio del inglés buscando acelerar la integración del país en un mundo global y, por ende, mejorar la competitividad (Ministerio de Educación de Chile, 2014). Por su parte, Perú considera que el dominio del inglés puede proyectarlo como un país para atraer la inversión extranjera, y beneficiar el incremento de la productividad y competitividad (Ministerio de Educación de Perú, 2016). Es integrarse, y ser exitoso en la economía global, lo que parece conformar una clara motivación estratégica, que justifica los esfuerzos de los gobiernos por mejorar el nivel del inglés de sus habitantes. En Colombia, la estrategia nacional Colombia Bilingüe procura fortalecer las habilidades del idioma en los educandos para contribuir a una mayor movilidad social; lo cual contribuirá, en gran medida, a generar mejores oportunidades laborales (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006).

Por tanto, en todo el territorio colombiano, figura como idioma oficial la lengua castellana, además de las lenguas empleadas por diversidad de grupos étnicos presentes en el territorio nacional. La sociedad colombiana está en un constante cambio y avance en los más vastos aspectos sociales, económicos, tecnológicos, deportivos, educativos y culturales, que han influido de forma significativa en el desarrollo, encaminando a la población, hacia una sociedad global.

En el ámbito educativo y la sociedad planetaria actual, es cada vez más frecuente la necesidad del dominio del inglés. Por ello, cada día se exhorta a las instituciones educativas de la América Latina a establecer espacios para la discusión y la preocupación pedagógica en la consolidación de la enseñanza de este idioma; el cual aumenta su protagonismo como lengua para consolidar una formación de calidad.

Pero, en Colombia, ello no ha sido posible a pesar de décadas de esfuerzos sistemáticos. Ya en el año 1982, se presentó un programa de inglés para escuelas de secundaria, que eligieran incorporarlo a sus currículos. No obstante, no se efectuó en gran medida, arrojando bajos

niveles de aptitud en inglés en los estudiantes y la enseñanza del idioma entre los maestros. (MEN, 2006)

Por consiguiente, la importancia de aprender una segunda lengua no se limita solamente a la habilidad de que los estudiantes puedan comunicarse con hablantes de otras lenguas. También, para favorecer la capacidad de pensamientos divergentes, aumentar la creatividad, y el desarrollo cognitivo, comparado con estudiantes que son monolingües.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional, para el cuatrienio 2018-2022, puso de relieve la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras en tanto que son vehículos de comunicación, interacción, generación de oportunidades y desarrollo, tanto para la diversidad de estudiantes en el sistema educativo, como para sus comunidades, lo cual debería conducir a una adecuada formación integral. En este sentido, las prácticas educativas y las formas de aprendizaje implementadas en el aula, deben garantizar el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa y de las habilidades, tanto orales como escritas, que le permitan al estudiante, hacer un uso adecuado de la lengua en diversas situaciones sencillas de comunicación.

En este sentido, el Ministerio desarrolla su Programa Nacional de Bilingüismo, y destaca como objetivo: “Fortalecer la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Preescolar, Básica y Media” (p. 11) En este orden de ideas, el programa tiene como objetivo mejorar la competencia comunicativa en inglés en todo el sistema educativo, con miras a elevar la competitividad nacional. En este objetivo, se involucra a la comunidad educativa, conformada por docentes, directivos y el personal de las instituciones educativas públicas, privadas y los demás miembros que integran el sistema educativo, desde los niveles Preescolar hasta la Secundaria e instituciones universitarias.

Igualmente, el PNB planeaba que, para el año 2019, Colombia debería haber alcanzado un estado bilingüe. Pero, esta reforma discrepa de los

lineamientos anteriores en cuanto a la trascendencia y estabilidad; pues se proyectó para todos los niveles del sistema educativo colombiano, desde preescolar hasta el nivel universitario, e involucró a todos los actores del contexto educativo. También, destacó entre los lineamientos para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la capacitación del personal educativo, a través de programas de calidad que hicieran seguimiento y evaluación en el desarrollo de las competencias.

Desde esta perspectiva, recae una enorme responsabilidad y muchos retos sobre el sistema educativo en Colombia y, principalmente, en los hombros de los actores educativos como guías y líderes del conocimiento. Ellos son responsables de sus acciones, de las estrategias, medios, métodos de enseñanza que emplean, para lograr que el tema del inglés empiece a masificarse y que se desarrolle la verdadera interacción socioeducativa; desde el proceso de enseñanza, hasta su propia conducta.

En tal sentido, para que las prácticas educativas de los docentes de inglés sean efectivas, primero es primordial conocer el nivel de lengua de los docentes, para establecer qué posibilidades existen de que se puedan dar las condiciones de comunicación necesarias, que van a servir de insumo o *input* al estudiante. Al respecto, Freeman y Johnson (1998) señalan que, con el fin de obtener un mejor conocimiento de la enseñanza de lengua, es preciso indagar más acerca de los profesores de lenguas extranjeras: cómo piensan, qué conocen y cómo aprenden.

Más específicamente, se debe conocer qué hace el docente para nutrir sus ambientes de aprendizaje, con elementos que forjen nuevas experiencias de enseñanza del inglés y asumir que la enseñanza de otro idioma, sobre todo del inglés, va más allá de un ejercicio pedagógico tradicional, que incluye gramática y traducción literal. Dos prácticas que son un hábito en muchas instituciones educativas donde se imparte el inglés. Pero, se tiene que romper con ese modelo tradicional y contribuir, a través de prácticas educativas acordes, a mejorar su calidad, con el objetivo de invitar a

los estudiantes a cambiar la forma de ver y entender el conocimiento sobre el área de inglés.

Segundo, es indispensable contar con los espacios académicos correspondientes, áreas cómodas y tecnológicamente acondicionadas que produzca un acercamiento entre un profesor y sus estudiantes, para realizar el proceso de aprendizaje juntos, no sólo sobre una lengua extranjera, sino sobre otras culturas. Por ello, es preciso resaltar que, la definición de una práctica docente destacable cambia entre cultura y cultura (Tsui, 2009). En este sentido, para conocer realmente qué está sucediendo y aconteciendo en la práctica pedagógica, es necesario conocer y entender lo que piensan y opinan sus actores y los niveles de conocimiento que representan.

A través de ella, se logra gran diversidad de estrategias, que permiten que la interacción de los involucrados en el actuar pedagógico sobre la enseñanza de la lengua extranjera, puedan ser analizadas para descubrir sus beneficios y limitaciones, para así comprenderla, mejorarla y enriquecerla. A su vez, se generan comportamientos, sentimientos y acciones humanas que ayudan a descubrir cómo actúan los actores educativos.

Ergo, es fundamental que los maestros reflexionen continuamente sobre sus prácticas educativas, desde una mirada crítica sobre lo que han logrado, aquello que los limita y lo que se proponen en cuanto a la enseñanza de la lengua extranjera. Esto les permitirá generar situaciones de interacción, que, acompañadas de una comunicación asertiva, logren superar el enfoque tradicional y el técnico, que parecen persistir en el aprendizaje y, sobre todo, en la enseñanza del inglés.

Cabe resaltar que el inglés está presente en la cotidianidad del individuo, a tal punto que permanentemente pasa desapercibido e influye en la forma de imponer algunas de sus tradiciones; por ejemplo, *Halloween*, tiene origen anglosajón y, sin embargo, se celebra en Colombia desde hace tiempo, pasando a ser parte también de la tradición colombiana.

Estos términos de origen anglo son, cada vez, más usados

frecuentemente por los estudiantes en las instituciones educativas urbanas; lo cual, va más allá de términos computacionales como *software* o *wi-fi*; también, el uso de las redes sociales como: *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* o aplicaciones como: *WhatsApp*. En las aulas de clases, términos como *e-mail*, *ok*, *click*, *bullying*; entre otros.

De acuerdo al diccionario de la Real Academia de la lengua española, un anglicismo es “Un vocablo o término de la lengua inglesa empleado en otra lengua”. Es decir, todos estos términos son de uso frecuente en la cotidianidad educativa cosmopolita; pero, muchas veces, los actores educativos desconocen que son anglicismos y los emplean sin conocer su significado o en qué contextos utilizarlos.

Por consiguiente, los estudiantes conciben la necesidad de innovar, recrear o copiar formas externas para recrearlas en sus propios espacios, estar a la moda o promover los cambios lingüísticos que corresponden a los cambios sociales, que suceden en sus entornos. Entonces, para caracterizar esta forma de habla, en palabras de Coseriu (1992), “se debe atender a la variación social o diastrática y a la situacional o diafásica, dependiendo del uso y del contexto en que se produce”. El manejo de esta forma de habla nacional muestra la manera cómo los estudiantes de educación media en esta institución agropecuaria seleccionada perciben el mundo, lo conceptualizan desde sus intenciones y situaciones individuales.

En este sentido, las representaciones sociales son esos pensamientos que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana y en el ámbito educativo. Es el conocimiento, la opinión, el aprendizaje que los estudiantes tienen referente a una enseñanza que, para este caso particular, serían esas opiniones estudiantiles sobre la pertinencia social de la enseñanza del inglés.

Entonces, por medio de las representaciones sociales, se genera un conocimiento práctico, que les va a servir para entender una situación, un evento, un objeto o una idea. De igual modo, puede permitirles actuar ante

un problema. Para Moscovici (1979), "la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas, gracias a las cuales, los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios" (p. 18). En tal sentido, las representaciones sociales permiten interpretar la realidad y pueden determinar el comportamiento de los integrantes de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado. En consecuencia, las representaciones sociales guían y orientan las acciones y relaciones sociales.

A tal efecto, docentes y estudiantes, en el ejercicio del proceso educativo, involucran la perspectiva del mundo, el sentido de la vida, que se evidencia en la integridad de la acción pedagógica y en el diálogo asertivo; es decir, sujetos sociales que asimilan los hechos de la cotidianidad, las características del entorno, las informaciones que en él transitan. Estos elementos podrían puntualizarse como conocimientos socialmente elaborados y compartidos. En este orden de ideas, Jodelet (2000) afirma: "Estudiando las representaciones sociales, uno debe estudiar tanto la cultura como el pensamiento del individuo" (p. 255).

En este sentido, el concepto de representación social cuenta, entre sus antecedentes teóricos, con el concepto de **representaciones colectivas** de Durkheim (citado en Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera, 2009). Desde la Sociología, acuñaron el término, para referirse a "la forma en que un grupo piensa en relación con los objetos y fenómenos que los afectan" (p. 266). Por consiguiente, las representaciones colectivas son hechos sociales de carácter simbólico, que poseen significaciones comunes y permiten la identificación como miembro del grupo. Durkheim presumía que los miembros de la sociedad compartían modelos creados externamente a los individuos, que eran transferidos por medio de la educación, como formas de acción.

Lo anterior ha despertado el interés del autor por indagar las representaciones sociales, que se presentan hoy día en los colectivos de las instituciones educativas colombianas. Pues, estas constituyen un nuevo

sendero para la comprensión de cómo los factores más vastos de las sociedades: históricos, sociales, ideológicos y culturales, conforman la esencia de la educación, en lo teórico y práctico, suscitan y dan lugar a una cultura y sus prácticas educativas. Esta perspectiva fundamenta la teoría de las Representaciones Sociales (RS), (Moscovici 1979); la cual trasciende para interpretar, analizar y descubrir la forma como los estudiantes perciben la práctica pedagógica en la enseñanza del inglés en el Instituto Técnico Agrícola de Salazar de las Palmas.

En este sentido, lucen interesantes las palabras Vasilachis (citado en Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera, 2009). Para quienes, “las representaciones sociales son construcciones realizadas por los sujetos en el marco de un contexto social determinado.” (p. 267)

De hecho, conforman un modo de interpretar y de percibir la realidad cotidiana y pertenecen a una actividad mental desplegada por los sujetos, estableciendo, entonces, una relación entre el mundo y los individuos. A pesar de su carácter individual, no se puede negar la influencia y determinación social; pues, el individuo repite las características fundamentales de la estructura social en la que vive, lo que hace que estas representaciones adquieran el carácter colectivo de una ideología.

En este mismo orden de ideas, Jodelet (1986) las define con precisión señalando que: “El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común” (p. 474). En sentido más amplio, “designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal...” (*Ibidem*).

Por tanto, las representaciones sociales serían precisamente aquellas socialmente genuinas, que abarcan los sistemas de identificación y de integración social, es decir, maneras de actuar, de pensar y de sentir que presentan la considerable propiedad de que existen fuera de las conciencias

individuales. Ergo, las representaciones sociales permiten profundizar en la forma, en que se interpreta y se construye el conocimiento sobre la realidad, y en las maneras en que éste impacta en los comportamientos y actitudes del sujeto, al reaccionar frente a las dificultades de la vida cotidiana.

El impacto de las prácticas educativas del docente de inglés en el estudiante, se vincula a un conjunto de representaciones, que le permiten reconocerse a sí mismo e identificarse o distinguirse de terceros; además, esas identidades son la construcción de o representación de él mismo, que se asemeja con los otros educadores y estudiantes, lo que facilita el sentimiento de pertenencia a un grupo determinado.

Desde la perspectiva ontológica, en las instituciones educativas rurales, a los estudiantes de educación media, se les dificulta desarrollar los procesos de pensamiento para acceder al conocimiento y uso de la lengua extranjera en niveles aceptables de comunicación. Incluso, es posible pensar que la concepción de la enseñanza y el aprendizaje del inglés no ha sido modificada en las prácticas pedagógicas, a pesar de los cambios normativos. En la actualidad, no parecen haberse concretado en el quehacer del maestro, las pautas para las transformaciones al respecto, generadas desde el Ministerio de Educación Nacional, aunque las instituciones educativas rurales no son ajenas a esta problemática.

Esta dificultad para lograr el nivel adecuado de desempeño en inglés puede estar influenciada por diversos factores. Es necesario, entonces, indagar en la forma, cómo se están llevando a cabo los procesos de enseñanza del idioma inglés, en las instituciones educativas y cuál es su influencia sociocultural en el aprendizaje de esta lengua, para fortalecer las competencias comunicativas en este idioma (MEN, 2014).

En este orden de ideas, uno de dichos factores es el medio cultural donde viven los estudiantes; el cual contribuye a la formación de estructuras sociales y experiencias concretas que influyen en su manera de ser, en su identidad social y en la forma en la que perciben la realidad de su entorno.

Estos aspectos, por lo general, no tienen en cuenta los intereses personales y motivacionales del estudiante respecto a su proceso de aprendizaje, así como tampoco, los intereses de la comunidad.

En particular, la eficacia de la enseñanza de inglés en los espacios educativos rurales, consabidamente, está limitada por la falta de maestros capacitados, recursos y financiación, de igual manera, el gran tamaño de las clases y la no aplicación de estándares. Aunque algunas autoridades locales administran y financian sus propios programas, la descentralización implica que el suministro y la implementación de políticas y fondos públicos a menudo son inconsistentes. Mientras algunos opinan que la financiación es adecuada y que el problema principal es la distribución hacia los programas y las áreas apropiadas, otros piensan que existe una preocupante falta de recursos y que, bajo la estructura unitaria, la financiación de los mismos, varía drásticamente de un municipio a otro.

Sin embargo, aunque el MEN está promoviendo la extensión de los horarios de las escuelas de secundaria, así como el acceso a recursos digitales para estudiantes y maestros, el contenido proporcionado a los maestros de educación está disponible en línea, en forma de material de cursos, materiales y apoyo estratégico. Pero, algunos maestros no han podido acceder a dicho contenido, debido a la poca conectividad y falta de competencias digitales.

Aunado a ello, la pandemia causada por el Covid-19 forzó a varios países, incluyendo Colombia, a ordenar un aislamiento preventivo y colectivo, con miras a disminuir la velocidad de contagio, lo cual trajo consecuencias en el campo educativo. El país “empezó un confinamiento nacional preventivo en marzo del 2020. Desde entonces, de acuerdo con los datos del MEN, se cerraron 53.717 sedes educativas; 82% (43.853) del sector oficial y 18% (9.866) del sector privado.” (Pérez, 2021). En consecuencia, casi 10 millones de estudiantes de la educación básica y media fueron perjudicados por esta decisión.

En efecto, uno de los sectores que puso a prueba esta pandemia fue el educativo, con la suspensión o paralización de las actividades académicas presenciales. En su defecto, la estrategia efectiva, que se encontró, para no suspender las clases y así, no afectar el calendario escolar fue reemplazar las clases presenciales por las virtuales. No obstante, parece haber consenso en cuanto a que esta alternativa no fue factible en la mayoría de las instituciones públicas del país, donde estudia el 80% de los niños y jóvenes. Tal fracaso se explica, principalmente, por dos razones, que han sido consideradas normales en Colombia: por un lado, la escasez de herramientas tecnológicas en los hogares de los educandos, y por otro lado, la falta de competencias digitales de los docentes.

En 2021, las secretarías de educación regionales dispusieron iniciativas para que los estudiantes de todas las instituciones colombianas pudieran regresar a la presencialidad; entre ellas, la vacunación masiva de todos los trabajadores pertenecientes al sector educativo. Sin embargo, de acuerdo a Pérez (2021), en el mes de abril, y bajo el modelo de alternancia, un índice de 11,6% indicó una tasa de inasistencia escolar; lo cual indica que “los estudiantes asisten al colegio uno o dos días a la semana en el mejor de los casos”.

Todo ello ha contribuido a dificultar el desarrollo del progreso sostenido de una educación de calidad y ha desfavorecido aún más los objetivos hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, planteados por el gobierno nacional. Ciertamente, se necesitan propuestas, que contribuyan a la capacitación tecnológica, y recursos para maestros y estudiantes en estratos socioeconómicos más bajos para que puedan acceder, en igualdad de condiciones, a oportunidades de aprendizaje de un inglés de calidad.

Aunado a lo anterior, y dentro de la misma perspectiva ontológica, cabe resaltar que, cuando un hispanohablante decide aprender inglés, se enfrenta a una serie de retos, debido a las diferencias lingüísticas de las dos lenguas. Con el objetivo de ilustrar el significado de este impacto para los estudiantes,

se citarán sólo algunos ejemplos. Ya que estas divergencias contienen muchas más diferencias, las cuales se encuentran principalmente en los niveles morfológico, léxico-semántico, sintáctico y fonético.

En cuanto al nivel morfológico, donde se encuentran las categorías gramaticales que clasifican las palabras, cabe resaltar que, en español, cuando no se está haciendo un énfasis especial, como en “eres mi único amigo,” los sustantivos siempre van primero que los adjetivos. Mientras que, en inglés, es el caso contrario. De igual manera, los adjetivos en español deben concordar en género y número. (López, 2019); en inglés, en contraste, los adjetivos no se pluralizan. En consecuencia, cláusulas como: *the big house*, o *the big houses* seguramente, resultan complicadas para un estudiante en este contexto. Otra marcada diferencia es que, en español, los artículos un/una/uno sirven para diferenciar los sustantivos; pues, la existencia de género así lo exige, mientras que, en inglés, los artículos indefinidos *a/an* o el definido *the* bastarían para lograr esta diferenciación.

En el plano léxico-semántico, sobresalen, de igual modo, los *false friends*, que, de acuerdo al diccionario de Cambridge, se conocen como aquellas palabras de la segunda lengua, que se confunden con otras de la lengua materna hispana, en cuanto que parecen o suenan familiares. Ejemplos tales como “sensible”, que en inglés tiene un significado de prudencia, mientras que, en español, transfiere el sentido de susceptible; “actual”, en inglés connota algo real, mientras que, en español, se refiere a algo del momento presente, del día de hoy.

En el plano sintáctico, cabe mencionar los signos de puntuación, que complican cualquier intento para explicar por qué en español o en inglés, se prefiere a veces usar un punto o una coma, por ejemplo, en la expresión de cantidades. También, por qué el inglés sólo reconoce el signo de interrogación al final de la frase y no al principio, como en español. Además, las reglas de mayúsculas no son las mismas cuando se refiere a los días la semana o meses del año. De igual manera, es difícil para un estudiante

hispano, recordar que *Peter's car* se refiere a un caso de posesión; lo cual se complica al querer emitir frases de este tipo.

De igual modo, en español, la conjugación de los verbos representa muchas más variables, dependiendo del tiempo y la persona que esté hablando. En consecuencia, se podría predecir que, debido al hecho que, en inglés, hay menos conjugación, el aprendizaje de la segunda lengua debería resultar más fácil para los hispano hablantes. Sin embargo, el manejo que le da la lengua de Shakespeare, a la tercera persona en presente simple tiende a confundir a los estudiantes. Asimismo, el tener que usar auxiliares (*Do, Does, Did* y demás) en frases afirmativas y negativas no es siempre evidente para los hispanohablantes.

En cuanto al nivel fonético, que incluye las características físicas de los sonidos, en español, -a diferencia del inglés- todas las vocales se pronuncian en su sonido original, independientemente de la posición en que se encuentren, o la combinación que tenga lugar. La razón es que, el inglés no se lee fonéticamente y, además, se presenta una serie de sonidos homófonos, que no los hay en español. Para ilustrar esta diferencia, en inglés se presentan: *your* y *you're*, que, a pesar de sonar igual, connotan significados diferentes. De igual manera, en la lengua inglesa, no se pronuncian todas las letras, por ejemplo: *comfortable* sonaría muy diferente en español.

También, en inglés, las vocales tienen sonidos largos o cortos; lo cual aumenta la complejidad fonética para un aprendiz hispano. Por tanto, mientras en español existen 5 sonidos vocálicos, en inglés, se habla de 14, que van a determinar el significado de las palabras. Por ejemplo, en *ship* y *sheep*, los fonemas /ih/ y /iy/, así como la longitud del sonido de la vocal y la posición de los labios al pronunciarlos, va a alterar el significado desde barco a oveja.

Por consiguiente, estas diferencias resultan abrumadoras para un aprendiz, especialmente, en contextos como Colombia, donde apenas se

aprende el inglés como lengua extranjera; y donde, debido a ciertos paradigmas de enseñanza y la falta de inmersión, el aprendizaje se limita, en ocasiones, a traducciones literales. Por ende, el estudiante, al querer enunciar en la segunda lengua, lo que tradujo palabra por palabra de su lengua materna, tiende a producir fragmentos incomprensibles o sencillamente incorrectos. (*I am agree, I am embarrassed, etc*). Para evitar estos procesos, aspectos tales como la enseñanza de la lengua, a partir de frases en contexto deberían entonces tenerse en cuenta en la elaboración de currículos.

Aunque existen mecanismos formales para garantizar la estandarización del currículo de inglés, centrados en la descentralización de la educación, la mayoría de las instituciones de educación media están trabajando con el currículo sugerido. Esto incluye competencias socioemocionales, que podrían ser importantes para abordar esas representaciones, especialmente en el contexto o entorno inmediato o más cercano a cada ciudadano.

Para propósitos de esta investigación, resultó importante distinguir la diferencia entre instituciones de educación académicas y aquellas, que se conocen como técnicas, dado que las condiciones varían de acuerdo a su tipo de formación. De hecho, a través de los tiempos, en varios países, el sistema escolar ha sido dependiente de una tradición academicista y ajena al trabajo manual, al que se ha considerado inferior o ajeno a los espacios del aula (Carton, 1985).

Según el glosario del Ministerio de Educación Nacional, las instituciones académicas capacitan al estudiante para realizar estudios de educación intermedios, superiores o universitarios. En sus contenidos del currículo, sobresalen áreas de las ciencias naturales, sociales, educación artística, ética, física, religiosa, humanidades, matemáticas, y comprende como mínimo doce grados.

Las instituciones de especialidad técnica, de otro lado, incluyen las especialidades que figuran a continuación: Especialidad agropecuaria, la cual está integrada por “las áreas de producción agropecuaria (pecuaria y agrícola), desarrollo rural (organizaciones juveniles y administración rural) y taller y construcciones rurales (taller, maquinaria y construcciones).” Las otras especialidades, que aparecen son la industrial, pedagógica y la promoción social, cada una con contenidos de acuerdo a su línea de interés. En efecto, en las instituciones de especialidad agropecuaria, que es el tipo del cual se ocupa esta investigación, los estudiantes aprenden técnicas de producción agroindustrial, encaminadas a la mejora de procesos en ganadería y agricultura.

De otro lado, las instituciones educativas de educación media públicas en los contextos rurales poseen los estudiantes de estratos socioeconómicos más bajos. Por tanto, carecen de oportunidades, que les puedan garantizar un aprendizaje de inglés de alta calidad. Es por ello que, en estas condiciones, la responsabilidad queda entonces, en manos de los docentes, que imparten esta área. Y allí, juegan un papel muy importante las prácticas educativas y los métodos, que integre el docente a su acción pedagógica.

En este sentido, Hernández (1999) reseña las diferencias que regulan los métodos de enseñanza y aprendizaje; las cuales parten desde los principios que los sustentan hasta los objetivos que persiguen y el rol del docente.

Desde las ideas de Hernández (*op.cit.*), los métodos implementados en las prácticas educativas, por los docentes de inglés, ostentan particularidades habituales. Además, son fruto de la historia propia y social, que se encuentra influenciada, por los ámbitos educativos y sociales, donde se desenvuelven. A pesar de esta cotidianidad y familiarización con el inglés, la realidad es que los estudiantes no llenan los requerimientos exigidos por el sistema educativo; los cuales demandan que los estudiantes logren comunicarse en inglés con estándares internacionales.

Se requiere de esta manera que, un estudiante del grado 6 ya tenga un nivel PreA1, de acuerdo al Marco Común Europeo; lo cual se complica cuando se examinan las condiciones, en las que los estudiantes aprenden el inglés en la escuela primaria. Pues, la mayoría de estos docentes no tiene las competencias para dictar inglés (la mayoría en nivel A0, de acuerdo a algunos exámenes realizados). En tanto, aparte de sus años de inglés en el bachillerato, nunca han realizado estudios formales de lenguas. Como resultado, los docentes del grado sexto afirman que los estudiantes llegan a 6to grado de bachillerato con un nivel A0; este retraso dificulta el objetivo de niveles de desempeño, pues, según lo estipulado según el Ministerio, en el grado 7mo, se debería enfocar hacia el nivel A1; y en el grado 8vo, al nivel A2.

En cuanto a los estudiantes del grado 11 en instituciones públicas, en teoría, deberían haber pasado por los niveles A1 y A2, y haber logrado comunicarse a nivel de B1, al final de sus estudios secundarios. Lo anterior establece un objetivo reductivo, pues este nivel en el país, se mide con las Pruebas Saber 11, que no incluyen el componente oral. Durante años, los resultados de estas pruebas, que tienen estándares internacionales de Cambridge, han señalado un panorama muy desalentador, situando a los estudiantes en niveles A1 y algunos en A2, con muy pocos en B1.

Estas pruebas, a pesar de no evaluar las 4 habilidades, tienen unas características pragmáticas, que evalúan principalmente el componente gramatical y la lectura. A esto, se suma el hecho que, en este momento, la pandemia ha traído consigo unos retos que, tanto docentes como la institución, deben asumir. El estudiante se estresa, tiene miedo y debería ser capaz de gestionar esas emociones, que se suelen presentar.

A comienzos de la pandemia, el MEN lanzó la herramienta innovadora *BeThe1Challenge*, con el fin de familiarizar a los estudiantes con las preguntas de las pruebas Saber 11 en inglés, de una forma lúdica y gamificada. Igualmente, dada la ansiedad que provoca un examen

estandarizado, esta herramienta podría contribuir a mejorar esas competencias socioemocionales, que reducirían en gran parte la ansiedad de los estudiantes cuando tengan que presentar el examen. La teoría de cambio utilizada es el hecho de que un estudiante, que ha sido familiarizado con el tipo de preguntas de esta prueba estandarizada, tiene más chance de ser exitoso.

Por ello, cuando se compararon los resultados de las instituciones públicas del país -que habían sido focalizadas, para efectuar un proceso de evaluación formativa y seguimiento con los docentes y estudiantes para incentivar el uso de esta aplicación digital- con las instituciones no focalizadas, se encontró que las primeras habían mejorado sus competencias.



Gráfico 2. Descripción de la situación problema.

Sobre la base del gráfico 1, el investigador ha realizado un proceso de reflexión en torno a su propio trabajo, concretamente en el Instituto Técnico Agrícola de Salazar de las Palmas. Los estudiantes de dicha institución presentan diferentes problemáticas sociales como: la violencia ejercida por los diversos grupos armados; la ausencia de oportunidades de empleo; el

problema histórico de los cultivos ilícitos; los matrimonios disfuncionales que afectan la consolidación de la familia.

En estos grupos familiares, algunas veces, se evidencia el agravio físico, verbal, lo que incide en la deserción escolar y el rendimiento académico de los educandos. Otro elemento a considerar es el abandono de algunos padres y madres, lo que conlleva a que abuelos, tíos y demás familiares asuman los roles principales en el cuidado y proceso de formación de los estudiantes. Todo ello contribuye a la consolidación de los derechos esenciales inherentes a niños, niñas y jóvenes de este contexto rural.

Cabe resaltar que, también hay padres o acudientes que aprecian y consideran que el proceso formal educativo es primordial para el desarrollo profesional y personal de sus hijos. Están conscientes de que ello les traerá como beneficio el desarrollo de las competencias necesarias para optar por una mejor calidad de vida y brindar beneficios económicos a su entorno familiar.

Por otra parte, se requiere que el personal docente, a partir de sus prácticas pedagógicas cotidianas, se concientice sobre la necesidad de salirse de su zona de confort y dirija sus esfuerzos para lograr que, en las cuatro paredes del salón de clase, el estudiante se convierta en un sujeto visualmente activo. De esta manera, ellos podrán compartir la responsabilidad de su propio aprendizaje, para llegar a fortalecer sus competencias.

La presente investigación no tuvo como propósito tipificar de buenas o malas las prácticas educativas de los docentes del área de inglés, sino profundizar en las representaciones sociales que tienen los estudiantes, frente al abordaje del inglés como área curricular. Estas representaciones se construyeron en la interacción directa con ellos, desde su contexto cultural y social en el marco de su proceso educativo.

Por consiguiente, se trata de profundizar en las representaciones sociales frente al aprendizaje del inglés, que tienen los estudiantes y su

incidencia en el proyecto de vida. De igual manera, entender las significaciones simbólicas individuales y colectivas, que ellos hacen respecto a la apropiación de esta área; y descubrir posibles factores que estén incidiendo en su rendimiento académico, específicamente en el área de la lengua extranjera. Esto, con el propósito de aportar referentes teóricos sustentados en la presente investigación, que le permitan a la Institución y a quienes lo consideren pertinente, diseñar planes de mejoramiento.

Por tanto, la preocupación no consiste en sortear los retos educativos actuales que impone el Covid-19, sino en que, a través de los productos de investigación, se pueda contribuir a que los docentes transformen las prácticas educativas que contribuyan a formar individuos bilingües. De esta manera, no solo se estaría cubriendo las exigencias del mercado laboral, sino empoderando a los estudiantes para que puedan responder a los desafíos, que enfrentan las economías y las sociedades rurales del siglo XXI.

En este sentido, la problemática llevó a plantearse la siguiente pregunta de investigación general o básica, a modo de formulación del problema: ¿Cómo generar una aproximación teórica, a partir de las representaciones sociales de los estudiantes de educación media técnica agropecuaria sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera inglés, para facilitar el desarrollo y consolidación de competencias comunicativas bilingües?

Con base en la cual, se abre el espacio para otras preguntas más específicas o concretas, a modo de sistematización del problema: ¿Cuáles son las representaciones sociales construidas por los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés y su pertinencia con la ruralidad?; ¿Qué elementos relacionados con la historia, el contexto, y la cultura influyen en la elaboración y el anclaje de esas representaciones?, ¿Cuáles son las implicaciones educativas generadas por las representaciones sociales actuales de los estudiantes del contexto rural, sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General:

Generar una aproximación teórica, a partir de las representaciones sociales de los estudiantes de educación media técnica agropecuaria sobre la lengua extranjera inglés, para facilitar el desarrollo y la consolidación de competencias comunicativas bilingües.

Objetivos Específicos

1, Explorar las representaciones sociales construidas por los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés y su pertinencia con la ruralidad.

2. Interpretar los elementos ligados a la historia, el contexto, y la cultura rural que influyen en la elaboración y anclaje de esas representaciones.

3. Develar las implicaciones educativas generadas por las representaciones sociales actuales de los estudiantes del contexto rural seleccionado sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Justificación de la Investigación

Con el transcurrir del tiempo, la globalización de la sociedad es vertiginosa; redes sociales y medios de comunicación mantienen actualizados el día a día de los individuos conectados a estas tecnologías a nivel mundial. Y en ese proceso de globalización, el inglés es el idioma más usado en el mundo, sin importar el origen de las personas o su nación. De allí, se desprende la necesidad de que, las futuras generaciones deben conocer y manejar adecuadamente el idioma inglés, herramienta de comunicación global que facilita el acceso a información actualizada, para comprender y apreciar otras culturas, e incluso, valorar la propia.

En Colombia, debido a que ha existido una larga tradición por continuar con concepciones tradicionales de enseñanza, se siguen experimentando dificultades para lograr que algunos docentes consigan abandonar esos paradigmas y puedan preparar mejor a sus estudiantes, para que enfrenten los nuevos retos que les exige la modernidad. Al respecto, Lin (2008) afirma que, cuando no se tienen en cuenta las identidades de los estudiantes, se podría hablar de la necesidad de un giro en cuanto a estos enfoques, que podrían incluir los currículos y la preparación de docentes.

En este orden de ideas, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) arguye: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p. 1). Entonces, en primer lugar, la educación debe ser un proceso de formación sistemática y continua, que aborde aspectos personales, sociales y culturales, con la finalidad de una concepción integral y armónica, que resalte sus derechos y deberes para su inserción en el desarrollo de la sociedad colombiana.

En segundo, se enaltece el posicionamiento del docente para desaprender y tener disposición para el aprendizaje de nuevos saberes; particularizar el mundo desde las perspectivas de otras disciplinas; reconocer al otro desde su autorreconocimiento para comprender y comprenderse en la diversidad y pluriculturalidad, como fin de la comunicación con el otro.

Ergo, el presente estudio tiene pertinencia y relevancia en el plano educativo en dos elementos. Primero, en la necesidad perentoria de explorar las representaciones sociales construidas por los estudiantes del área rural sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Segundo, en reconocer los elementos relacionados con la historia, el contexto, y la cultura, que influyen en la elaboración y anclaje de esas representaciones.

Por ello, es fundamental propiciar experiencias de aprendizaje significativo, donde los estudiantes se sensibilicen con respecto a la

necesidad del aprendizaje del inglés; es decir que, en ese proceso, mejoren su actitud y esto contribuya a incrementar el interés y el gusto por utilizarlo.

Desde la perspectiva teórica, las Representaciones Sociales (RS) facilitarían el conocer cuáles podrían ser los factores que contribuyen o no al aprendizaje de la asignatura de inglés. Además, la teoría formalizada por Moscovici (*op.cit.*) permitiría obtener valiosa información para la comprensión del fenómeno. Por su parte, desde el punto de vista práctico, la indagación propuesta apunta a la consolidación de la formación académica en los alumnos de Instituto Técnico Agrícola de Salazar de las Palmas, es decir, el fortalecimiento de las competencias comunicativas bilingües.

La perspectiva metodológica se abordó desde la postura del enfoque cualitativo, apoyado en el método de corte etnometodológico, que permitirá la producción de estudios analíticos descriptivos de los procesos sociales (costumbres, creencias, conocimientos y comportamientos de una cultura particular). Es decir, este método permitió al investigador adentrarse en las posturas de los estudiantes y aportar de forma significativa a la investigación, en cuanto a las opiniones, que van a emerger de la información recopilada. Además, el presente estudio doctoral está adscrito al núcleo de Investigación EDUCA, específicamente a la línea de investigación Educación, Saberes y Tecnología.

CAPÍTULO II

ESTADO DEL ARTE

Estudios Previos

El estado del arte es el compendio actualizado de una serie de referentes conceptuales, que sirven de base para la indagación; es decir, se trata de un conjunto de teorías y estudios aprobados como requisito doctoral y/o publicados en revistas científicas en relación con el tema, que sirvieron de apoyo para el objeto de estudio. Como cabe señalar, la presente indagación permitió identificar investigaciones de diversos ámbitos geopolíticos con temas y enfoques pertinentes; los cuales sirvieron de soporte para su desarrollo.

En el contexto internacional, Gómez (2020), desarrolló una tesis doctoral denominada: Las Prácticas pedagógicas de los docentes en correspondencia con los contenidos del proyecto educativo institucional en la IEA Pedro Antonio Elejalde, de Panamá. Su objetivo general fue analizar la correspondencia entre las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Agropecuaria seleccionada, en función del contenido del proyecto educativo institucional. La metodología se desarrolló bajo el enfoque analítico con un diseño mixto transaccional contemporáneo. Para la recolección de datos, el investigador utilizó la entrevista no estructurada.

Los resultados arrojaron el hecho que no existe una planeación conjunta de las clases. Pues, no hay unificación de criterios de idoneidad; lo cual, en ocasiones, deja lugar a la improvisación de las mismas. En efecto, a pesar de que las acciones de los docentes, en cuanto a planeación, ejecución y realimentación de sus clases, se plantea una relación de identidad.

Notablemente, por la inclusión de nociones de agropecuaria en el contenido de sus clases- ellos tienen que tomar sus propias decisiones en cuanto al diseño, y los contenidos del plan de estudio a desarrollar. En cuanto al análisis del Proyecto Institucional Educativo PEI, se encontró que, en su elaboración, no se tuvieron en cuenta las especificidades y requerimientos del contexto; lo cual, los llevó a concluir que el documento presenta fallas en cuanto a los componentes: textual, pedagógico y teleológico. Como resultado de estas lagunas, no existe coherencia entre las prácticas pedagógicas y los contenidos del PEI; lo cual ha impedido que el modelo pedagógico de la institución determine el perfil del egresado.

Esto deja ver el hecho de que, en estas condiciones, no se puede garantizar la consecución de resultados de aprendizaje coherentes, ni establecer estándares de seguimiento y evaluación para los estudiantes. En el Instituto Técnico Agrícola, en contraste, a pesar de que el PEI se creó, teniendo en cuenta las condiciones del contexto, las clases de inglés no incluyeron vocabulario de la especialidad, salvo si -confidencialmente- aparecen en los libros del currículo sugerido.

En el contexto regional, la tesis doctoral de Cadena (2017), se tituló: Desde la gestión educativa y el proceso de articulación: un modelo de emprendimiento social para la educación media técnica. Su objetivo general fue el de comprender la influencia de la gestión educativa y la formación en emprendimiento social, en la articulación de la Educación Media Técnica con la Educación Superior, en cuatro instituciones de formación media técnica del sector oficial en Bogotá. Con este objetivo en mente, se desarrolló una metodología de enfoque cualitativo, con una investigación descriptiva y para la recolección de datos, se utilizó una entrevista no estructurada.

Según los resultados, se encontró que no existe articulación entre el plan de estudios diseñado de acuerdo al PEI institucional y los requisitos de formación impartidos por el SENA dentro del convenio con esta entidad, y se dejaron de lado los alcances, límites y el direccionamiento de cada institución.

Se encontró igualmente que la influencia de la gestión educativa, en la implementación de esta política, se consideró vital en la formación de cada institución investigada y le correspondió al directivo docente determinar el rumbo de cada institución para lograr la misión educativa propuesta. Finalmente, que, debido a la poca profundización y especialización de la formación en emprendimiento social, en la articulación entre la formación técnica y la educación superior, no se generaron resultados, que complementen o mejoren las características formativas del bachiller técnico industrial.

Estos resultados lo llevaron a concluir que existía la necesidad de un director proactivo, quien, en su formulación de objetivos y metas claras, vea en la comunidad un complemento valioso para sus acciones. De esta manera, acceda a promover e involucrar efectivamente la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones.

En cuanto a los retos educativos asumidos, a la comunidad docente le corresponde la implementación de los compromisos institucionales adoptados junto a agentes externos. Posiblemente, con profesores y egresados en la propuesta de proyectos escolares, que motiven a los estudiantes para que hagan parte de diferentes modelos educativos institucionales.

La contribución de este estudio, se plasma en la necesidad fundamental de que el proceso de construcción de un proyecto educativo institucional debe estar debidamente fundamentado en las necesidades de los egresados de una institución. Del mismo modo, se debe integrar a la comunidad educativa dentro de todos los sectores y todas las decisiones que afecten, de alguna manera, el futuro de los egresados de una institución, especialmente en lo que respecta a la adecuada articulación de estudios técnicos con la educación superior.

Ya en el contexto nacional, Araujo (2017) llevó a cabo un estudio en la Universidad de Nariño denominado “Las creencias sobre la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Hacia una evaluación

proactiva”. Dicha investigación intentó ahondar sobre los sentidos de las creencias de los profesores y estudiantes de las licenciaturas en idiomas de dicha universidad, sobre la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, al igual que las prácticas evaluativas, que se utilizan en las Licenciaturas en Idiomas de la Universidad de Nariño, correspondientes a las cohortes 2009–2014 de la misma universidad.

Para dicho objeto de estudio, se utilizó un enfoque cualitativo y la fenomenología como método de aproximación, con el fin de indagar sobre los sentidos que subyacen en los testimonios de los participantes del estudio y en los textos de la información obtenida. La tesis “incluye algunos presupuestos epistemológicos provenientes del constructivismo, del deconstructivismo, del pensamiento rizomático y de la teoría de la complejidad.”

Desde la perspectiva del presente estudio, los resultados constituyen una aproximación importante hacia las ideas ocultas detrás de las evaluaciones llevadas a cabo para el aprendizaje de la lengua. Por tanto, sugiere la existencia de sentidos y creencias eclécticas entre profesores y estudiantes sobre las pruebas utilizadas para evaluar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Se proponen algunos fundamentos conceptuales que podrían reorientar y mejorar la evaluación del aprendizaje del inglés en la región, y que podrían ser referentes potenciales en otras latitudes del país y fuera de él.

Por su parte, Velasco (2016) desarrolló una tesis titulada “Representaciones sociales sobre el aprendizaje en inglés elemental en estudiantes del centro de idiomas de la Universidad de Ibagué, Colombia”. Buscando revelar algunas representaciones sociales sobre el aprendizaje de inglés elemental, en el estudiante del Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué, su autor utilizó una metodología de carácter cualitativo y diseño etnográfico, que le permitieron acercarse a la realidad seleccionada.

Entre sus hallazgos, sobresalió “la asociación de las representaciones

sociales con la disposición del educando, la alteración de su autoestima y de su compromiso personal, debido a metodologías previas no apropiadas; falta de reconocimiento, necesidad de un docente humano y estrategias lúdicas en el aula.” Por tanto, se concluyó que la razón, por la cual el estudiante de este contexto educativo continúa asistiendo a su proceso de aprendizaje, es que se interesa por los beneficios de saber inglés para su futuro.

La investigación resalta la articulación del inglés hacia las disciplinas de los diferentes programas de formación que se desarrollan. Por tanto, es factible transferir este idioma como instrumento de interacción y de acceso a información pertinente, materializada en la comprensión de textos científicos y académicos; manejo de vocabulario especializado; sustentación de argumentos y proyectos preestablecidos o emergentes; y la producción de textos, donde docentes y estudiantes intercambien sus capacidades hacia el dominio del idioma.

Cada uno de los antecedentes mencionados contribuyeron a que el investigador profundizara en los constructos a desarrollar en la presente indagación, referente a las representaciones sociales en el aprendizaje de inglés en los estudiantes de grados diez, once y algunos egresados; y así, generar propuestas para la mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje de este idioma como segunda lengua.

Fundamento Ontoepistémico

En este apartado, se presentan y explican teorías filosóficas, desde las cuales se intenta aprehender y compartir el objeto de estudio. Antes de iniciar, cabe resaltar las influencias básicas que estructuran la teoría de las representaciones sociales. Para Moscovici (1979), éstas son: la Etnopsicología de Wundt, el Interaccionismo Simbólico de Mead y el concepto de Representaciones Colectivas de Durkheim; las cuales ya fueron

mencionadas, pero, a continuación, se detallarán brevemente.

Wilhelm Wundt, filósofo alemán del siglo XIX, constituyó una distinción entre psicología experimental y psicología social, al fijar a cada una de ellas un lugar en cuanto a las diferencias que establecieron los teutones entre las ciencias naturales y las ciencias sociales. Entonces, la ciencia que distinguía Wundt tenía como pensamiento central la experiencia de los individuos que ofrecía el reporte introspectivo. Es ineludible concurrir a formas que proporcionaran fenómenos más complicados en los cuales el sujeto no debía ser fiel testigo por su implicación en el proceso

En este sentido, Mora (2002) condensa, con respecto a Wundt, señalando que éste buscó trazar la evolución de la mente en el hombre, enfatizando siempre la importancia del lenguaje en todo el proceso y en relación con su pensamiento y sus producciones. Por consiguiente, la expresión gestual expresa la dimensión afectiva de las personas y es un elemento de comunicación imprescindible para la vida social, puesto que origina valores culturales (lenguajes, mitos y costumbres) con presencia concreta.

George Mead, filósofo americano, fundamentó su Psicología Social en los estudios de Darwin y en la Etnopsicología de Wundt. Investigando el desarrollo comunicacional humano, establece el proceso de interacción como papel primordial, a diferencia de Wundt, que realza el papel del lenguaje como catalizador entre la relación sujeto-colectivo-cultura como fruto. Mead hace énfasis en el acto social, donde el símbolo y su significado son propiedad de la situación interactiva.

Estos símbolos facultan a los individuos desde su período precoz, a adquirir información referente al contexto social donde se desenvuelve. En este sentido, Pons (2008): alega “si el otro puede ser identificado como padre, profesor, amigo, comerciante..., las normas sociales sobre cómo debería comportarse cada uno de ellos permiten predecir con éxito, de qué manera se van a comportar” (p. 51). Cabe resaltar que, el hecho de que se

establezcan en las sociedades, una diversidad de normas sociales, no certifica que los sujetos sean conscientes de seguirlas, respetarlas o regirse por ellas.

Finalmente, la influencia del sociólogo francés Emile Durkheim, uno de los fundadores de la sociología científica, quien al igual que Wundt, estableció diferencias entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas. En este sentido, Durkheim (citado en Lukes, 1984) define: "Los estados de la conciencia colectiva son de naturaleza distinta que los estados de conciencia individual; son representaciones de otro tipo: tienen sus leyes propias..." (p. 36). Por tanto, lo colectivo no puede ser limitado a lo particular; es decir, que la conciencia social trasciende al sujeto como fuerza coercitiva y que puede ser visualizada en las tradiciones, el culto, los dogmas, entre otros.

Las Representaciones Sociales conforman una teoría en desarrollo y discusión permanente. Surge en Francia por Moscovici, en el año de 1961; la cual abordó en su tesis doctoral la elaboración de la representación social del psicoanálisis; su indagación inicia del concepto de representaciones colectivas de Emile Durkheim. El postulado teórico esboza un planteamiento metodológico fascinante y renovador y abarca un proceso de análisis del sentido común de los individuos y cómo, ese sistema de pensamientos, credos y valores lo hacen habitual; entonces, para comprender e interpretar-- la construcción social de la realidad es su finalidad.

A continuación, se presentan las perspectivas de Moscovici y Jodelet sobre la teoría de las representaciones sociales. Moscovici (1979) considera que: "...La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los sujetos" (p. 53). La concepción representación social corresponde a la forma como los individuos conciben los hechos de la vida diaria y exponen juicios sobre una realidad, que da origen a comportamientos, creencias y significados conceptuales para comprender el

entorno social en el que se desenvuelven.

Al respecto, el mismo autor profundiza en la concepción de las representaciones sociales y sustenta que:

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en (el) universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. (Se sabe) que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica (Paréntesis agregados). (p. 27)

Las representaciones sociales son realidades casi palpables, donde los individuos y grupos tienen una forma de interpretar y de concebir la realidad cotidiana; es decir, de fijar posición desde criterios comunes en relación con escenarios, hechos, entes y comunicaciones que les conciernen en el entramado social. Ahora bien, también, hay que resaltar que estos grupos dinámicos se caracterizan por la producción de comportamientos y de relaciones con el medio; es una acción que transforma y no una mera proliferación de esas conductas.

En el mismo orden de ideas, Moscovici (citado en León, 2002), define las representaciones sociales como:

Sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios (...) No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad (...) Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (p. 369).

Este tipo de representaciones tiene un origen social, es decir, que germinan del trasfondo cultural que va más allá de escuetas, opiniones

o imágenes en un contexto determinado. Son teorías que sustentan un sistema de pensamiento con lenguaje propio; que edifican las construcciones mentales que funcionan como motores del pensamiento, y permanecen con autonomía, lo que permite generar conductas congruentes con ellas. Por tanto, este tipo de pensamiento abarca funciones sociales concretas y orienta en los sujetos la interpretación y construcción de la realidad.

Por su parte, Jodelet (1986) define la representación social como “una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene un objetivo práctico y concurrente a la construcción de una realidad común de un conjunto social” (p. 36). Una representación social es un fenómeno construido colectivamente y compartido en la cotidianidad del contexto. La representación elaborada se vuelve una realidad social en virtud del carácter significativo que el grupo conserva y alienta respecto a ese conocimiento social.

Asimismo, Jodelet (*op.cit.*) agrega que en ese conocimiento social se presentan:

Imágenes condensadas de un conjunto de significados; sistemas de referencia que... permiten interpretar lo que... sucede (en el entorno), e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes (se tiene) algo que ver...” (Paréntesis agregados). (p. 9)

Las representaciones sociales son, pues, un conjunto de entidades activas para el entendimiento, la comunicación y el acto cotidiano. Es decir, grupos constituidos de nociones, dogmas, imágenes y actitudes con los que los actores interpretan la realidad y, a partir de allí, definen las situaciones para llevar a cabo su acción. Ahora bien, son dos los procesos a través de los cuales, se conciben las representaciones sociales. El primero es la objetivación y el segundo proceso es el anclaje. En este orden de ideas, Moscovici, (1984) concluye sobre la objetivación en términos de “descubrir la cualidad icónica de un ente o idea imprecisos, para reproducir un concepto en una imagen” (p. 38). Respecto de la objetivación, Jodelet (1986) explica

que Implica varias fases: “Selección y descontextualización de los elementos; formación de un núcleo figurativo, donde una estructura de imagen reproducirá de manera visible una estructura conceptual; naturalización: modelo figurativo que permitirá concretar e integrar los elementos de la ciencia en una realidad de sentido común” (p. 483). Por tanto, para dicha autora este proceso pone en evidencia los componentes de la representación social, es decir, los elementos característicos del objeto que ella aprehende, configurándola en un nuevo pensamiento. Dicho proceso de objetivación permite a una colectividad construir un saber común sobre la base de los intercambios y de las opiniones compartidas. Así mismo, se detalla las tres fases para la construcción representativa:

1. **La fase de la selección o construcción selectiva.** Implica la depuración de la información disponible sobre el objeto de la representación, dando lugar a las alteraciones (distorsiones, inversiones, reducciones, ajuste, adiciones, evaluaciones) o los sesgos cognitivos, resultantes de los modos de pensamiento, de ideologías, de un sistema de valores o cultura de aquellos quienes reciben un objeto o un fenómeno nuevos.
2. **La fase esquematización estructurante.** Este es un esquema figurativo, donde tiene lugar una especie de materialización y de simplificación de un fenómeno representado, logrando que la complejidad conceptual sea accesible y comprensible a los sujetos. Por consiguiente, en las dos primeras fases manifiestan el efecto de la comunicación y de los compromisos ligados a la pertenencia social de los sujetos sobre la elección y el agenciamiento de los elementos constitutivos de la representación
3. **La naturalización.** En esta etapa, los individuos usan la imagen- representación como una herramienta (mediador) de comunicación entre ellos. En otras palabras, la naturalización es una forma de adaptación del lenguaje común de la información, a través de la imagen-objeto a la vida cotidiana o, más bien, a la realidad de los sujetos que utilizan o se sirven de esa representación. La concreción de esas tres fases constituye en su conjunto el proceso de la objetivación donde el propósito fundamental es de reabsorber el exceso de significación materializándole (Moscovici, 1979).

De las ideas anteriores, la objetivación es el proceso por el cual, se le confiere realidad material a un ente abstracto. Es decir, implica enfatizar el aspecto icónico, comparando la percepción del ícono con ciertos aspectos de la información respecto del objeto de la representación. Ergo, reproduce lo abstracto de forma casi sensorial, siendo el punto medio de la representación. Cabe destacar, este proceso habitúa el concepto abstracto rehaciendo el patrón simbólico y llevando la imagen a una producción social de la realidad. Con respecto al segundo proceso: el anclaje, Moscovici, (1979), “se liga con el marco de referencia de la colectividad... Este proceso permite que los eventos y objetos de la realidad que se presentan como extraños y carentes de significado para la sociedad, se incorporen en su realidad social” (p. 61)

Por su parte, Jodelet (*op.cit.*) asegura este segundo proceso como “enraizamiento social de la representación y de su objeto. En este caso, la intervención social se traduce en el significado y la utilidad que les son conferidos... la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente... (p. 486). Las modalidades del procesode anclaje, retomando a la autora citada, son las siguientes:

1. **Asignación de sentido.** esta modalidad depende de las fuentes de significación social en vigor, a partir de las cuales la representación toma su lugar como un hecho social. Ella puede abarcar al mismo tiempo un valor y un contra-valor, según sea la adhesión religiosa política o ideológica de quien o quienes la sostienen.
2. **Instrumentalización del conocimiento.** Corresponde a los procesos de interacción donde se establecen y constituyen las relaciones sociales, es decir, la adaptación del conocimiento recientemente adquirido con las necesidades sociales de expresión o de comprensión de la realidad vivida. La función de mediador de la representación aporta una cierta seguridad al individuo en su necesidad de controlar el medio ambiente, de sentir que forma parte de él o bien de encontrar ahí su lugar.
3. **La integración de los procesos: anclaje y objetivación.** Esta es referente a la cristalización de los procesos, donde el individuo representa una suerte de conducto, y donde la

información que recibe el sujeto, y luego de la integración y de la verificación de los dos procesos descritos, genera un producto final, pero que en esencia adquirió una forma nueva y diferente. Ese producto es utilizado por el individuo en su vida cotidiana de manera práctica, en virtud de que la utilidad de la información inicial se encuentra directamente ligada a la fuerza social de dicha información.

4. **Enraizamiento en el sistema de pensamiento.** “Nadie podrá hablar espontáneamente de la luna si ignora su existencia”. La representación social es una prueba de ello. Ella no puede venir de ninguna parte; se construye a partir de eso que ya existe, con una forma latente o manifiesta. La información reciente y el conocimiento previo convergen al mismo tiempo en el pensamiento, dando como resultado un nuevo contenido. En ciertos casos, y para ciertos tipos de representaciones, pueden existir fricciones de la parte de la sociedad que integra la información.

Tomando en cuenta la descripción de los procesos de objetivación y anclaje, es preciso recalcar que, a través del primero, testifica cómo se efectúa la construcción de una representación social, en lo que se refiere a los valores, a las creencias y a los conocimientos preexistentes, propios al grupo social de donde ella ha salido. A su vez, el proceso de anclaje permite constituir la información sobre un objeto dentro del sistema de pensamiento de los individuos o grupos, es decir, vislumbrar cómo se otorga el significado al objeto representado y cómo se manipula su integración dentro de un sistema de recepción.

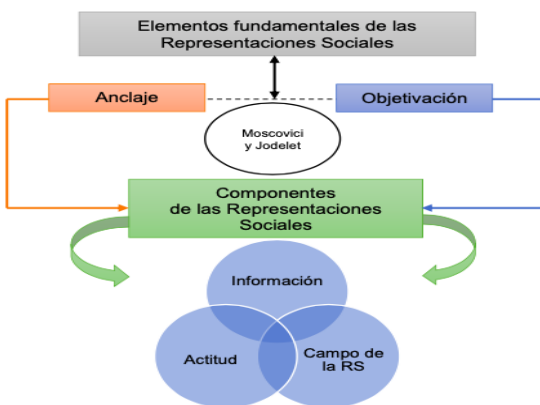


Gráfico 3. Elementos fundamentales de las representaciones sociales.
Elaborado a partir de las ideas de Moscovici (1979) y Jodelet (1986)

Fundamento Axiológico-Bioético-Teleológico

La formación axiológica surge en un contexto socio-histórico y tiene por finalidad, transmitir al ser humano las prácticas necesarias para sobrevivir y desarrollar una vida plena. Es, entonces, entendible que, la formación y asimilación de esos valores, se lleve a cabo justo allí donde se generan; o sea, en la construcción cultural misma, en las prácticas sociales y económicas en la reproducción de la vida. (Narváez, Quintero y Narváez, 2015). Por tanto, a través de los procesos formativos, se identifican los contenidos éticos y espirituales de las prácticas cotidianas, como elemento que consolida aquellos valores, que consiguen reproducir la calidad de vida del sujeto.

Cabe resaltar otro elemento de mucha importancia como lo es la bioética en la investigación educativa, que no es un paso nuevo ni diferente a la bioética en investigación con seres humanos. En ocasiones, se tiende a obviar el tema bioético en educación, haciendo mención de que un proceso educativo organizado (plan, programa, currículo, etc.), no implica una acción de intervención humana directa (Bustamante, 2015).

Desde la bioética. Bello y Maya, (2013) señalan que la bioética esboza la cultura de la responsabilidad; que “comienza por el repensar la manera de hacer ciencia, haciendo un uso responsable y ético de sí, cuyo principio sea enaltecer la vida” (p. 4). Entonces, es hacer ciencia sustentada en la preservación y el respeto a la dignidad de los individuos y a las entidades naturales, en sus variadas y complejas expresiones.

En lo que concierne a la enseñanza del inglés, es imperativo destacar que se debe insistir en los estudiantes seleccionados no solamente el aprendizaje de vocabulario relacionado con la especialidad agrícola y contenidos gramaticales y sintácticos, sino la responsabilidad que se tiene en cuanto al aprendizaje obtenido. Es tarea del docente, entonces, a través de la interdisciplinariedad y material educativo, inculcar en sus estudiantes la importancia de las buenas prácticas. Éstas son, para que pueda lidiar con las

controversias morales que encontrará en su desempeño profesional, en lo que se refiere principalmente a la protección del medio ambiente y el cuidado de los animales.

De esta manera, dependiendo del nivel de lengua de los estudiantes, el docente podría traer al salón de clase, ejemplos o escenarios diferentes a través de videos, televisión o incluso el Internet. En los cuales, el aprendiz puede verse como un profesional, tomando decisiones difíciles y reflexionando en el plano bioético, donde tendrá que poner a prueba sus valores morales para la buena ejecución de su trabajo. Estas prácticas podrían generar interesantes reflexiones en su institución, que podrían mejorar la calidad de los contenidos de las clases; añadir motivación; y, sobre todo, inspirar a los estudiantes hacia un mejor desempeño ético profesional y la necesidad de construir alternativas tendientes a respetar los derechos.

Desde la teleología. Término acuñado por el filósofo Christian Wolff en su tratado Latino de 1728; el cual se refiere a aquella parte de la filosofía que explica los fines, los propósitos o las cosas (Glaserfeld, 1990). Desde esta perspectiva, el individuo va buscando respuestas a diversas situaciones específicas, en función de su finalidad. Indiscutiblemente, el plano teleológico es fundamental en cualquier proyecto educativo, especialmente, si se parte del constructo de que, en la educación, se prueba la premisa de que todo agente -en este caso, educativo- obra por un fin (Millán, 2015).

Así, en toda investigación, es necesario tener objetivos claros, que guíen el trabajo investigativo para no dejar nada a la casualidad. En miras de este enfoque objetivo, uno de los fines principales de este trabajo es, de alguna manera, inspirar a los estudiantes para que se den cuenta que el inglés va a ser vital en sus carreras técnicas. Pues, es ampliamente aceptado que, gracias a la globalización, se puede acceder a literatura avanzada en el área técnica, que muchas veces sólo es publicada en inglés. Como resultado, aquel profesional, cuyo comando de la lengua sea apropiado para

acceder a esta literatura, puede disfrutar de este abanico de posibilidades bibliográficas.

De esta manera, el inglés se convierte en ese instrumento que permitiría alcanzar los objetivos, que va a llevar al docente a ejecutar las acciones necesarias para ver plasmado el fin perseguido. En otras palabras, pareciera justificar e implícitamente explicar el porqué del interés de conocer las representaciones sociales de los estudiantes de este contexto.

Ergo, el argumento teleológico aquí consiste en que, a largo plazo, se logre que se cambien posibles percepciones con respecto a la importancia del inglés, por medio de actividades reorientadas hacia el disfrute y un seguimiento del proceso de aprendizaje. Si se logra que los estudiantes de especialidades técnicas, en este contexto, puedan mejorar su nivel de lengua extranjera, podrán, entonces, acceder y consultar libros y manuales técnicos que estén escritos en inglés, sin privarse del acceso a información nueva que probablemente incluya técnicas de vanguardia, descubrimientos y otras novedades y actualizaciones que los puedan convertir en mejores profesionales.

Para concluir, se ha otorgado una explicación teleológica con respecto a lo que se espera de esta investigación. Pues, a través de una posible motivación, se puede orientar la consecución del objetivo: lograr que los estudiantes alcancen ese nivel necesario para acceder a la comprensión de manuales y, por ende, puedan llegar a una mejor interacción con la lengua extranjera.

Asimismo, la presente indagación se sustentará en una serie de criterios tales como el respeto y el resguardo de la información, que será recabada de cada uno de los participantes. En este sentido, y de acuerdo con los principios establecidos en la Ley Estatutaria 1581 de 2012, se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Esta ley tiene por finalidad, desarrollar el derecho constitucional que tienen todas las

personas a conocer, actualizar y rectificar las informaciones, que se hayan recogido sobre ellas en bases de datos o archivos.

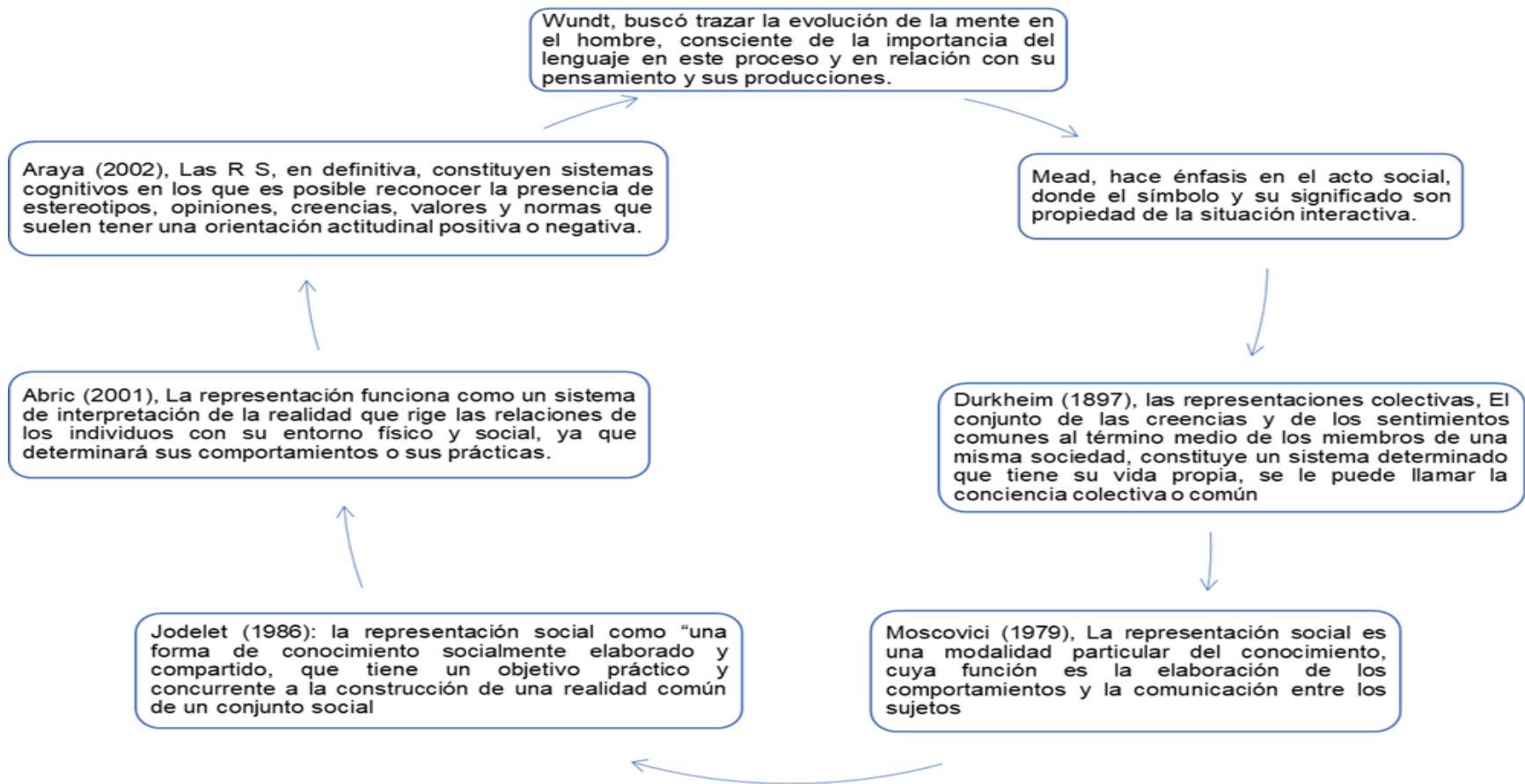


Gráfico 4. Conceptualización de las representaciones sociales.
Fuente: elaboración propia

Fundamentos Teóricos

La Enseñanza del Inglés

El proceso de expansión del idioma inglés inició desde hace décadas convirtiéndose en una lengua universal, de la comunicación y de la ciencia, teniendo repercusiones en diversos ámbitos académicos y sociales. Hoy día, la mayoría de publicaciones científicas, se realiza en inglés. Su conocimiento y dominio aumenta las oportunidades para encontrar un buen trabajo. Y aunque más personas hablen el español, como idioma nativo, el fenómeno de la globalización permitió que el idioma inglés sea el más estudiado en el mundo.

En este sentido, Ortiz (2013) señala que las "Estimaciones recientes sugieren que, unos 402 millones de personas lo hablan como su primer idioma, así como es utilizado en la actualidad por más de 1000 millones de hablantes no nativos". (p. 11). De ahí, la importancia -particularmente en estos tiempos- de la enseñanza y aprendizaje del inglés en las instituciones públicas y privadas del país; lo cual incluye retos tanto para docentes, así como entidades gubernamentales, que deberían dirigir esfuerzos para brindar condiciones que acerquen a los estudiantes a un mundo global.

Dentro de la pertinencia de sus políticas lingüísticas, el gobierno colombiano ha incluido la enseñanza de la asignatura de inglés en la gran mayoría de las instituciones públicas.

Cuadro 1.

Historial de leyes sobre segunda lengua en Colombia (1820-2014)

| Año | Ley | Finalidad |
|------------|----------------------------------|--|
| 1820-1826 | Ley desde el Congreso de Cúcuta. | Ordenaba que cada provincia debía tener por lo menos un colegio con dos cátedras, una de ellas que debía incluir gramática española, latín y principios de retórica. Se establecen colegios ingleses y extranjeros a través de la British and Foreign School Society |

| | | |
|-----------|--|--|
| 1934-1938 | Reformas educativas | Oficialización de un programa para la enseñanza de las lenguas extranjeras, el primero que da orientaciones metodológicas relativas a la enseñanza del francés y el inglés en particular. |
| 1953-1955 | Reformas educativas | El estudio del inglés se extiende a cuatro años. No más latín, no más filosofía, ni francés, pero intensificación de la enseñanza del inglés. |
| 1974 | Decreto 080 | Establece la enseñanza de una lengua extranjera única a lo largo de la secundaria. La introducción de una segunda lengua se deja a elección de los colegios que favorecen el inglés. |
| 1979 | Decreto 1337 | Se ofrecen dos años de enseñanza: en inglés, en francés y en un idioma electivo. |
| 1994 | Ley (115) General de Educación | Se elevan los idiomas extranjeros a la categoría de áreas obligatorias y fundamentales. |
| 2004 | Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 | Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la competitividad. |
| 2006 | Decreto 3870 | Se adopta el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, como el sistema de referencia para los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación adelantados en Colombia. |
| 2006-2015 | Plan Decenal de Educación | Desarrollar las competencias comunicativas en lengua materna y por lo menos en una segunda lengua. |
| 2015-2025 | Plan nacional de inglés Colombia VeryWell | Responder al desafío que impone la competitividad y la globalización en el mundo actual, y mejorar la calidad educativa a través del desarrollo de las competencias en inglés de niños y jóvenes del país. |

Nota. Datos tomados del Ministerio de Educación Nacional (2006). Resumen del investigador

De esta manera, se ha presenciado la inclusión de la enseñanza de lenguas extranjeras en los espacios educativos colombianos. La educación permite el desarrollo humano y ofrece respuestas a los ciudadanos que conforman la sociedad (Ley General de Educación, 1995). Entonces, se

establece el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional, de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

Teniendo en cuenta esta reglamentación y, de acuerdo a los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras (2014), se plantea que: “La gran mayoría de las instituciones han de ofrecer a sus estudiantes la oportunidad de aprender inglés como lengua extranjera” (p. 7). Lo cual se puede evidenciar en el Instituto Técnico Agrícola de Salazar de las Palmas, donde la enseñanza del inglés ha adquirido vital importancia, por ser una institución que contempla dentro de sus objetivos, que los estudiantes alcancen un alto grado de desarrollo social, cultural y cognitivo a través de la adquisición de una lengua extranjera.

La enseñanza del inglés en el instituto abarca el desarrollo de una serie de competencias, que se derivan del análisis de Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras. La asignatura del inglés, desde su propia naturaleza, tiene inherente en sí, el trabajo por competencias; pues, está conformada por cuatro habilidades lingüísticas, que implican un uso práctico y comunicativo de lo que se aprende/enseña. Se plantea ahora el reto de Colombia Bilingüe, y para ello, se cuenta con el documento Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, emanado del Ministerio de Educación Nacional Colombiano en el año 2006. Este documento, se basa en el Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (MCER).

El Ministerio de Educación Nacional Colombiano, queriendo sustentar su propuesta de bilingüismo, lo ha adoptado como norma, al igual que muchos otros países. Este documento estándar internacional, elaborado por el consejo de Europa, detalla todo un acervo de orientaciones curriculares, que sirven de referencia para definir conocimientos lingüísticos, planear programas y certificados de lenguas, al igual que el aprendizaje autónomo. De esta manera, en él se encuentran consideraciones metodológicas, así

como las destrezas y competencias comunicativas necesarias para la escala de los niveles definidos por el marco.

El documento detalla, de forma general, los procesos en la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua y los niveles de competencia requeridos para el dominio del idioma. Desarrollado con esta intención, el marco clasifica a los aprendices de acuerdo al desempeño obtenido, clasificándolos en las escalas A1, A2, B1, B2, C1, C2. Dentro de esta noción de competencias, proporcionada por el documento, se resalta la comunicativa, que consiste en la capacidad del aprendiz para interactuar de manera adecuada en diferentes situaciones comunicativas. El marco divide esta competencia en tres subcompetencias: lingüísticas, pragmáticas y sociolingüística, de las cuales, se proporcionará una corta definición, seguida de unos consejos de uso para actividades pedagógicas.

Subcompetencia lingüística. Está definida por el Marco (*op.cit.*), como la habilidad para usar los recursos formales de la lengua, a través de los cuales, se pueden formular mensajes bien formados y significativos. Para este fin, incluye las competencias léxicas, gramaticales, fonológicas, semánticas y ortográficas. El docente puede promocionar su uso, ofreciendo actividades de lectura y escritura, que exponen al estudiante a diferentes niveles de lengua, enfatizando el uso de principios, reglas y conocimiento tácito.

Subcompetencia pragmática. Esta consiste en la habilidad de usar la lengua en situaciones sociales de comunicación de manera funcional, organizando y estructurando mensajes, así como encadenando esquemas de interacción y de transición. El docente podría proponer actos de habla que incluyan lenguaje funcional tales como expresiones de disculpa, reconocimiento de responsabilidad, explicaciones y demás, donde el estudiante pueda ser consciente de que, en su rol de emisor o receptor, debe estar atento a las expresiones más adecuadas de comunicación.

Subcompetencia sociolingüística. Esta se refiere al uso social de la lengua, donde se escogen las palabras y frases adecuadas, así como las diferentes normas de registro, cortesía y estilos de lenguaje, para poder comunicarse apropiadamente de acuerdo al contexto, tópico e interlocutor. Los docentes pueden promocionar su uso, ayudando a que el estudiante acomode su discurso en diferentes situaciones reales de comunicación, en el salón de clase.

Por tanto, el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado diversos proyectos o programas, que buscan mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés en Colombia. En primer lugar, están los derechos básicos de aprendizaje (DBA), que cubren los aprendizajes requeridos de los estudiantes desde los grados 6° hasta 11° de bachillerato. Alienados con los lineamientos curriculares, éstos permiten evidenciar que los estándares básicos de competencias -lingüísticas y comunicativas se hayan alcanzado en los diferentes niveles (Ruta Maestra, 2017).

En segundo lugar, *English for Colombia* (ECO), una herramienta educativa instrumental y transmedia, pensada originalmente para docentes de zonas rurales; quienes, laborando en los grados de básica primaria y secundaria y con muy poco nivel de inglés, intentan llegar a un nivel básico de competencias. A través de nuevas metodologías y materiales didácticos, esperan mejorar su práctica pedagógica para beneficio de sus estudiantes. En la página *web*, de fácil acceso a todos, se encuentra una serie de materiales, como guías de enseñanza y aprendizaje, así como grabaciones de radio y videos, que, diseñados de manera innovadora, buscan fomentar el aprendizaje de la lengua extranjera. De acuerdo a la ministra de educación, se espera que esta herramienta pueda apoyar a los docentes en su regreso a la presencialidad (Mineducación, 2021).

La educación permite el desarrollo humano y ofrece respuestas a los ciudadanos que conforman la sociedad (Ley General de Educación, 1995). Entonces, se establece el estudio y la comprensión crítica de la cultura

nacional, de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. Ahora bien, hay que establecer una diferencia entre la enseñanza que se da en las metrópolis y en las zonas rurales, donde se presentan inequidades, marcadas por una historia de conflictos armados, una falta de conectividad, y la baja motivación de los estudiantes, que resulta en una falta de disposición para el aprendizaje formal. Esta brecha hace que en las zonas rurales no se den las condiciones óptimas para la enseñanza escolarizada del inglés.

En efecto, es normal encontrar en las instituciones un solo docente, quien tiene a cargo todas las materias de todos los cursos. Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional, en sus esfuerzos por disminuir esta brecha, sigue fortaleciendo sus proyectos como ECO, para lograr que los estudiantes de las zonas rurales puedan acceder a una educación de calidad.

La enseñanza y sus modelos

Una concepción de enseñanza está relacionada con la posición docente y la forma de pensar del mismo, quien es la persona que tiene la responsabilidad y los conocimientos necesarios para asumir y aplicar una postura académica que le permita definir e identificarse con un modelo de enseñanza que esté orientado al cumplimiento de los requerimientos y exigencias del proceso educativo.

Según Eggen y Kauchak (citados en Ramírez, 2010), exponen: "...los modelos de enseñanza son estrategias prescriptivas para cumplir métodos de enseñanza particulares" (p. 92). Prácticamente, son estrategias prescriptivas, porque han sido seleccionadas con antelación para definir precisamente cada una de las funciones, responsabilidades y desempeños del docente durante los momentos didácticos en el inicio, desarrollo y cierre de las actividades pedagógicas, así como también, en la selección del tipo y forma de evaluación en el proceso de enseñanza.

La concepción de enseñanza del docente de inglés puede variar entre una dimensión conductista, cognitivista y constructivista las cuales tienen su origen en el sistema de creencias y pensamientos relacionados con las formas de enseñar y las diversas teorías que fundamentan la práctica educativa. Al respecto, Casassus (2002) destaca que la educación bajo los postulados del enfoque conductista "...refleja la visión de una enseñanza mecanicista tradicional del aprendizaje" (p. 9). Mientras que Zunini (2007); afirma que el docente que se identifica con las corrientes conductistas, considera al estudiante una tabla rasa, la cual está completamente vacía y debe ser llenada de los conocimientos acabados y aportados por el profesor de la asignatura.

Desde la concepción de enseñanza conductista, el docente se considera el guía instruccional del proceso educativo, que tiene como base el diseño de una clase programada con antelación sobre el tema a desarrollar en el aula. Esa clase programada, al igual que las planeaciones actuales, poseen sus tres momentos didácticos: inicio, desarrollo y cierre; teniendo claro que, para el logro de cada objetivo, más que averiguar qué procesos mentales interfieren, se le da importancia al estímulo-respuesta, se debe evidenciar que el estudiante se esfuerce por alcanzar una buena calificación y su conducta sea la esperada por el profesor.

En este sentido, la enseñanza del inglés bajo este modelo se enfoca en la fijación de conocimientos y destrezas a través de conductas observables, en las cuales, los educandos tienen un rol pasivo; pues, los programas son lineales, en los cuales priman actividades de repetición y memorización, así como la práctica mecánica de patrones estructurales. Dentro de esta teoría, se ubican el método audiolingual y audiovisual.

En cuanto a la visión desde una enseñanza cognitivista, es de notar que la finalidad educativa es, que cada estudiante logre progresivamente la etapa siguiente de su desarrollo intelectual con base en los requerimientos, necesidades y condiciones particulares. En este sentido, Alfaro (2004) señala

que la enseñanza cognitiva: “se centra en el proceso de aprendizaje, esto es, en el sujeto que aprende, en cuanto procesador de información capaz de dar significado y sentido a lo aprendido” (p. 260).

En este orden de ideas, Diez (citado en Alfaro, 2004) alega que una concepción de enseñanza cognitivista debe crear las condiciones y momentos propicios que faciliten la adquisición de un aprendizaje significativo, a partir del uso de los conocimientos previos y la motivación intrínseca. Por tanto, los educadores del área de inglés deben propiciar un ambiente especial que facilite la interacción y el acceso de conocimientos a las estructuras cognoscitivas de la etapa superior inmediata.

En este modelo cognitivo, prima el aprendizaje del inglés a través del desarrollo de habilidades mentales y se interesa por cómo, esta información es organizada, concebida y recuperada en el pensamiento. Se considera a los estudiantes como agentes activos del aprendizaje, es decir, el docente enfatiza las necesidades comunicativas del educando, haciendo hincapié en el proceso y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje. El inglés, entonces, es presentado, a través de explicaciones instruccionales y demostraciones, en términos de funciones, nociones y realizaciones y la formación de reglas. En este modelo de enseñanza, en el cual, tanto las actitudes, los valores y las creencias del educando son vitales en el proceso, subyacen el método código cognitivo y el enfoque comunicativo.

Mientras que la enseñanza constructivista, a pesar de considerar igualmente al aprendizaje como una actividad mental, se caracteriza por ser un proceso, en el cual la creación del estudiante es vital. En este sentido, la teoría Vygotsky (1979), considera el aprendizaje como un proceso complejo de construcción, en el que se van a tener en cuenta los conocimientos previos del educando, quien va a generar conocimiento, desde sus propias experiencias vividas. Por tanto, el constructivismo describe el proceso de aprendizaje, a través de la propia interpretación del estudiante, en lo que construye a partir de sus propias experiencias y de la interacción con sus

pares.

Ausubel (1976), por su parte, afirma que, generalmente, el modelo constructivista rescata la idea de una enseñanza transmitida o guiada, y para tal fin, centra las diferencias de aprendizaje entre lo significativo y lo memorístico. Lo anterior ayudaría a explicar los procesos de adquisición y desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y las estrategias, que los estudiantes usan en cuanto a la comprensión de textos en la segunda lengua. Con el fin de contribuir a una mejor interpretación del volumen de información textual en inglés, el docente puede proporcionar estrategias y técnicas constructivistas, que sirvan de peldaños para facilitar al alumno el descubrimiento y la construcción del conocimiento y significados, así como el intercambio de ideas y experiencias del aprendizaje.

Por tanto, como cualquier otro profesional, el docente reflexiona acerca de su quehacer, de la acción educativa y el porqué de ella, para decidir sobre cuál es el modelo que se adapta a sus necesidades inmediatas. Necesariamente, debe recurrir a referentes que lo guíen en el proceso. Requieren del manejo teórico que le permita interpretar, analizar y finalmente intervenir sobre la realidad e integrar un pensamiento estratégico. Las teorías le permiten al profesor contextualizar y priorizar metas, finalidades de su actividad. Si bien el docente, como protagonista de la enseñanza, participa en una actividad profundamente interactiva, no siempre se le toma en cuenta, considera y estudia en tanto objeto de tal interacción: como el alumno, el profesor también lleva en el proceso de enseñanza-aprendizaje sus teorías previas a la enseñanza, creencias, inclusive acerca de su misma disciplina. A modo de resumen general de las teorías expuestas, véase el gráfico 5.

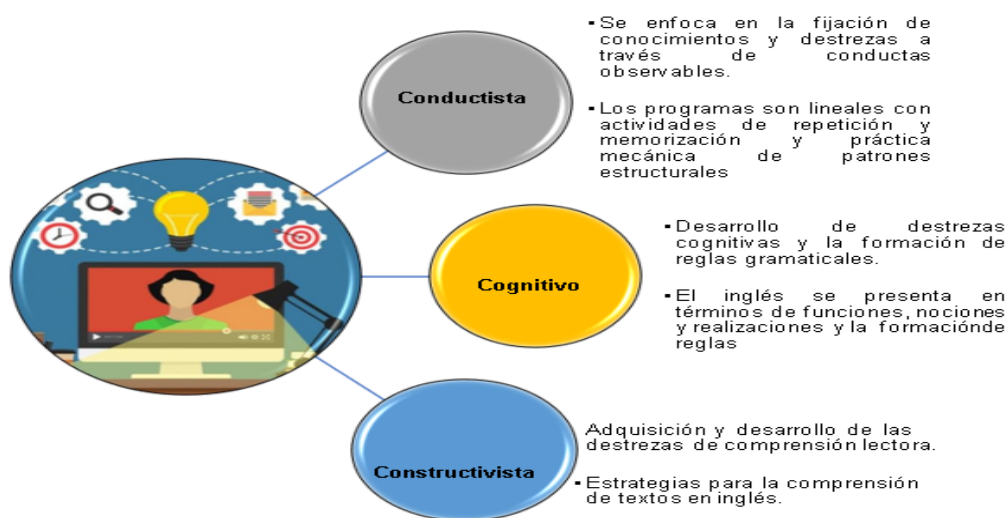


Gráfico 5. Modelos de enseñanza

Por todas estas razones, al abordar los constructos de las representaciones sociales, las prácticas educativas docentes y los modelos o procesos de aprendizaje y enseñanza del inglés para los estudiantes de los últimos grados del Instituto Técnico Agrícola de Salazar de las Palmas, se han tomado en cuenta las necesidades y características de los estudiantes campesinos; la comunicación en lengua extranjera; sus breves períodos de atención, concentración; y su motivación para aprender.

Análisis Diacrónico

Ya para los años 90, varias universidades colombianas prestaron apoyo profesional y recursos a la capacitación de maestros de secundaria en inglés mediante un programa nacional, en asociación con organismos extranjeros. Aunque el programa destacó algunos fulgores de éxito, al mejorar los programas de capacitación de profesores, no produjo los resultados esperados en cuanto al desarrollo profesional. Sin embargo, sentó las bases para una serie de transformaciones que, subsiguientemente, influyeron en las políticas de capacitación inicial de profesores.

Para finales de la década de los 90, se diseñaron los Lineamientos Curriculares para Idiomas Extranjeros. en los cuales, se encontraron

dificultades para su adopción. Por un lado, aparte de no promover el aprendizaje de lenguas extranjeras, limitaban el control de los maestros sobre el currículo. A esto, se sumaba la falta de recursos y maestros -que persiste hoy- lo cual, impedía a muchas autoridades locales encontrar los incentivos y la motivación para adoptarlos.

Lo anterior resalta el hecho de que, bajo un sistema de gobierno autónomo, es esencial que todas las partes involucradas (autoridades locales, maestros y estudiantes junto con el gobierno nacional) comprendan y se comprometan con una política para la enseñanza bilingüe. Esto es especialmente importante en Colombia, donde el inglés no está arraigado en la vida pública o privada.

Para el año 1994, se aprueba la ley 115 que, en sus objetivos para la educación Básica y Media, demanda “la adquisición de elementos de conversación, lectura, comprensión y capacidad de expresarse al menos en una lengua extranjera” (p. 12). En tal sentido, las instituciones educativas deben generar ambientes escolares, donde se promueva el desarrollo científico y tecnológico. Es decir, se deben brindar las condiciones mínimas para que la población estudiantil pueda adquirir las herramientas necesarias para enfrentar los retos de la postmodernidad y la dinámica de la globalización.

De ahí, el compromiso de los docentes encargados de administrar los cursos propios de esta área curricular; quienes, además, tienen el deber de implementar unas prácticas educativas acordes a desarrollar y fortalecer una competencia comunicativa en una lengua extranjera, que permita a los estudiantes apropiarse de sus beneficios potenciales.

Para el año 2006, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) lanzó el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), que fue diseñado desde el 2006; su finalidad ha sido evaluar el nivel de inglés de estudiantes y maestros, con la finalidad de crear una política de arriba hacia abajo para el inglés. Uno de los objetivos del PNB (op.cit.) es: “Tener ciudadanos capaces

de comunicarse en inglés, con el fin de poder insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y la apertura cultural, mediante la adopción de normas comparables a nivel internacional” (p. 6).

Por ende, la política educativa se enfocó en una mayor implicación en la economía global, la cual, por efectos de la globalización, es mayoritariamente angloparlante. Con este objetivo en mente, se planteó un mejor desarrollo económico y capital humano. Pues, brindarle acceso a recursos, negocios y oportunidades educativas y tecnológicas en inglés, se consideró crucial para dicho crecimiento; de igual manera, el tomar parte activa en intercambios y convenios multiculturales identificados, se identificó como potenciales impulsores del desarrollo.

Para el año 2016, el Ministerio de Educación Nacional decide darle prioridad al plurilingüismo. Así, se implanta el inicio de la enseñanza de los idiomas extranjeros desde el ciclo de primaria y se fortalecen los procesos educativos que tienen lugar en los últimos grados de la educación básica secundaria y de la educación media. Al respecto, el MEN (2016) reconoce la necesidad de fomentar el bilingüismo desde los primeros grados de escolaridad como fuente de riqueza y capital, no sólo para la sociedad sino para cada ciudadano.

Fundamentos Legales

Dentro de los idiomas extranjeros, la ley deja en libertad la intensidad, el idioma y los parámetros metodológicos en la enseñanza a las instituciones educativas. Como se adelantó en la sección inmediata anterior, a continuación, se destacan la Constitución y la Ley General de educación; pues, éstas son fundamentales para dar sustento a la indagación.

Es, entonces, a partir, de la Constitución de 1991, cuando Colombia se establece como una nación multilingüe y pluricultural. En ella, se consagra la libertad de enseñanza y confiere al Estado las funciones de inspección y vigilancia sobre ella, para promover los fines sociales de la educación y la

cultura. La educación es tarea respetuosa y conjunta de la familia, la sociedad y estado.

Siendo un derecho de todo ciudadano, la educación no se reduce a la posesión de conocimientos científicos como de aplicaciones tecnológicas y técnicas. Abarca toda la cultura; el comportamiento político y económico de la persona en la sociedad; y la utilización del tiempo libre, el arte y el estímulo de la capacidad de creación. Además, la educación capacita al estudiante para el trabajo.

Por consiguiente, la enseñanza y el aprendizaje del inglés pueden contribuir a que el educando conozca otra cultura y enriquezca sus conocimientos; se comunique con otras personas; pueda manejar y utilizar eficientemente la información, que se encuentra en los medios de comunicación; entenderla y desempeñarse con eficiencia en el trabajo y estudio.

En la carta magna, se proclama el acceso a la cultura a través de la educación en los términos siguientes:

Artículo 67. 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...

Artículo 70. El estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional...

Artículo 71. La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fenómeno a las ciencias y en general, a la cultura. El estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades.

Desde el artículo 67 de la carta magna, se consagra la obligación del acceso al conocimiento, así como a los demás bienes de la cultura; los cuales se facilitan a través del dominio del idioma inglés por su carácter universal. Igualmente, el artículo 70 establece la incorporación de su enseñanza en todas las etapas del proceso educativo y de manera permanente. Finalmente, el artículo 71 consagra la libertad de investigar sobre las mejoras formas de enseñanza del inglés, dentro de los procesos de búsqueda del conocimiento y de planificación del desarrollo económico y social.

Por su parte está la Ley de Educación de 1994; la cual expide la Ley General de Educación, decretada por el Congreso de la República de Colombia. En ésta, se encuentra el artículo 23 perteneciente al título II: Estructura del Servicio Educativo. Capítulo 1. Educación Formal, los cuales pautan que:

Artículo 23. Para el logro de los objetivos de la educación básica, se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación, que necesariamente se tendrán que ofrecer, de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: Ciencias naturales y educación ambiental, Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, Educación artística y cultural, Educación ética y en valores humanos, Educación física, recreación y deportes, Educación religiosa, Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, Matemáticas, Tecnología e informática.

Como se desprende del artículo 23 de la Ley General de Educación, el estudio de las lenguas extranjeras ya es parte de las áreas obligatorias del currículo nacional. De allí, la inclusión del área de inglés sobresale en su importancia.

Programa Nacional de Bilingüismo (PNB, 2004-2019). Por consiguiente, el Ministerio de Educación formuló el PNB, que incluye los nuevos Estándares de competencia comunicativa en inglés. El Marco Común

Europeo se tomó como referente para establecer los niveles de dominio que se deben alcanzar. Esto dio como resultado un programa que espera fortalecer la competitividad, a través de la incorporación y el uso de nuevas tecnologías para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Ahora bien, el Programa intenta dar solución a las necesidades y exigencias de estos contextos respecto a la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Por tanto, su finalidad es la capacitación docente y formación estudiantil en los niveles de educación Básica, Media y Superior para generar entornos bilingües, y propiciar el dominio del inglés. En este orden de ideas, el objetivo es lograr que los actores educativos desarrollen competencias comunicativas según los niveles, que se catalogan, internacionalmente, en el Marco Común Europeo, como intermedios y suficientes:

Cuadro 2
Niveles

| Niveles según el Marco Común Europeo | Nombre común del nivel en Colombia | Nivel educativo en el que se espera desarrollar cada nivel de lengua | Metas para el sector educativo a 2025 |
|---|---|---|---|
| A1 | Principiante | Grado 1 a 3 | - |
| A2 | Básico | Grado 4 a 7 | - |
| B1 | Pre intermedio | Grado 8 a 11 | Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media. |
| B2 | Intermedio | Educación superior | Nivel mínimo para docentes de inglés. Nivel mínimo para profesionales de otras carreras. |
| C1 | Pre avanzado | | Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas. |
| C2 | Avanzado | | |

Nota. Marco Común Europeo

Categorización Preliminar

Respecto a esta sección, no hay un acuerdo unánime entre los autores o expertos dentro de la investigación cualitativa, en cuanto a. anticipar los resultados de la investigación propuesta partiendo del marco teórico o conceptual. Es decir, actuar de modo deductivo a la manera de hipótesis de trabajo propias de la investigación cuantitativa; lo cual contradice el espíritu del enfoque de la investigación cualitativa, más de carácter inductivo o contextual. Según el cual, serán los datos crudos recolectados los que demarquen o estructuren las categorías de análisis emergentes que soportan los lineamientos o las construcciones teóricas.

Sin embargo, para el presente autor, la previsión de los resultados, a la luz del marco teórico conformado en el presente estudio, respecto a cada uno de los objetivos específicos formulados, sirve para la contrastación con las categorías emergentes, así como para validar los instrumentos de recolección de datos a construir. En suma, la presente sección, aún con su carácter preliminar, sirve para orientar a los investigadores noveles en los procesos de recolección y análisis de los datos.

Cuadro 3
Categorías Preliminares.

| Propósito General | Unidad de Análisis | Definición |
|---|---------------------------|--|
| Generar una aproximación teórica, a partir de las representaciones sociales de los estudiantes de educación media técnica agropecuaria sobre la lengua extranjera inglés, para facilitar el desarrollo y consolidación de competencias comunicativas bilingües. | Representaciones sociales | Moscovici (1979) considera que: "...La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los sujetos" (p. 53). |
| | Enseñanza del inglés. | La enseñanza del inglés se orienta bajo unas competencias que se derivan del análisis de Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras. (MEN, 2006) |

Fuente: El Autor

CAPÍTULO III

MARCO EPISTEMOLÓGICO DEL METODO

Naturaleza de la Investigación

En todo estudio con vocación científica es preciso proponer una metodología acorde al problema planteado, que conduzca a una sistematización del proceso investigativo. Para Morales (2011): “La naturaleza de la investigación constituye la médula del plan; se refiere a la descripción de las unidades de análisis o de investigación, las técnicas de observación y recolección de datos, los instrumentos, los procedimientos y las técnicas de análisis” (p. 17). Es así que la naturaleza indica, traza o delinea el proceso que se debe seguir para el estudio propuesto, con el objeto de dar respuesta a los objetivos planteados.

Ahora bien, las representaciones sociales son una teoría interpretativa, que permite abordar la subjetividad y observar las actuaciones de los individuos, desde la representación del sentido común, sobre el conocimiento formal y científico. Por ende, con la presente investigación, se buscará que los resultados permitan identificar los elementos que componen las representaciones sociales de los estudiantes de los grados 10, 11 y algunos egresados en esta institución agropecuaria, sobre la asignatura de inglés.

Por ello, el presente estudio se enmarcó dentro del enfoque epistemológico introspectivo-vivencial. Según Padrón (2001): “En este enfoque, se concibe como producto del conocimiento, las interpretaciones de los simbolismos socioculturales a través de los cuales, los actores de un determinado grupo social abordan la realidad (humana y social,

fundamentalmente)” (p. 33). Así, se pretende obtener información, que va más allá de una interpretación de una realidad externa, es decir, comprender esa realidad, tal como ella emerge desde el interior de la conciencia subjetiva.

Enfoque de la Investigación

Por medio de la presente indagación, se buscó explorar, describir, interpretar y comprender las representaciones sociales, que tienen los estudiantes a partir de un acercamiento a los saberes, los sentimientos y las experiencias que poseen sobre la asignatura de inglés. En consecuencia, el proceso se basará en la investigación cualitativa, que como Rodríguez, Gil y García (1996), “Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p. 32).

Por su parte, Taylor y Bogdan (2000) sostienen que:

Se caracteriza por ser inductiva, holística, humanista, así como por el papel que juegan los investigadores, son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre la persona; se centran en comprender a la persona en su contexto; deben de suprimir o separar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; deben de aceptar todas las perspectivas como valiosas y, dan énfasis a la validez de su propia investigación (p. 20)

Desde la perspectiva anterior, la investigación cualitativa es fascinante, puesto que, al analizar la información, ésta involucra descubrir lo profundo de lo expresado y de lo no mencionado, incluso lo gestual; es deconstruir y dar significados a las vivencias derivadas del proceso de investigación, articulando ese proceso de análisis con los referentes teóricos para la búsqueda de la comprensión e interpretación del fenómeno de estudio.

De este modo, la investigación cualitativa fomentó la expresión libre y voluntaria del individuo, en este caso de los estudiantes, creando un ambiente despejado de prejuicios que permitió adentrarse al mundo subjetivo

e intersubjetivo de los participantes en relación con sus creencias, experiencias, sentimientos, que tienen y construyen diariamente en sus procesos educativos.

Diseño de la Investigación

En cuanto al diseño de investigación, en el enfoque cualitativo hay gran variedad de métodos a emplear. Rodríguez, Gil y García (*op.cit.*), definen el método “como la forma característica de investigar, determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta” (p. 40).

En el caso específico de la investigación, se implementó la etnometodología como método que, los autores en referencia, la describen así:

Realizan estudios etnográficos de las instituciones y procesos sociales sobre la asunción de que las acciones de las personas solo pueden explicarse en referencia al contexto dentro del cual tuvieron lugar. Este tipo de estudios se interesa por cómo los individuos adquieren las perspectivas culturales de sus sociedades y las presentan en el curso de su vida diaria (Rodríguez *et al*, *op.cit.*, p. 50).

Por consiguiente, la etnometodología ha permitido la producción de estudios analíticos descriptivos de los procesos sociales (costumbres, creencias, conocimientos y comportamientos de una cultura particular). Es decir, este método permitió al investigador adentrarse en las posturas de los estudiantes y aportar de forma significativa a la investigación en cuanto a las opiniones que emergieron de los procesos de recolección y análisis de la información recopilada.

Escenario de la Investigación

Como sede o escenario del presente estudio fue seleccionado el Instituto Técnico Agrícola (ITA) de Salazar de las Palmas, Departamento Norte de Santander; el cual tiene fundamentada su misión en los principios que rigen la educación en Colombia. Éstos están orientados hacia una

educación integral, personalizada y basada en la singularidad, la autonomía, la apertura, la trascendencia y los valores de ser humano. En sus sedes rurales y urbanas, ofrece todo el ciclo educativo, desde el preescolar hasta la media técnica, con especialidad en bachillerato técnico en explotaciones agropecuarias ecológicas.

El Instituto Técnico Agrícola (ITA) de Salazar de las Palmas es una institución educativa líder en la región, en la formación de personas con calidad, humanistas, servidoras de sus semejantes. Hacia el año 2025, pretende estar posicionado como el mejor centro educativo de la localidad, articulando con centros de educación superior. Su modelo pedagógico da continuidad a la especialidad técnica en explotaciones agropecuarias ecológicas; sea en universidades de la región o directamente con el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, por calidad, pertinencia, economía y facilidad al estudiante.

Su acción educativa incluye estrategias metodológicas, que busquen, tanto asegurar la formación integral de sus actores educativos, como involucrar a la comunidad educativa, dentro de las decisiones del proceso educativo. Así, desarrolla actividades prácticas y recreativas, que imparten conocimiento, fortalecen la ética y la cultura, considerados valores centrales en un proceso reconstructivo y transformador de la sociedad. Con este objetivo en mente, ofrece una educación flexible, liderada por una propuesta integral, que busca mejorar la calidad de la vida educativa.

Su propuesta pedagógica busca ser pertinente en lo académico, político y cultural. Está conformada por un conjunto de procesos de pensamiento, (aprendizaje y socialización), saberes (conocimientos), capacidades, valores (humanos) y competencias fundamentales (básicas, ciudadanas y laborales generales); que contribuyan a la construcción de una sociedad democrática, a partir del reconocimiento y participación activa de la comunidad educativa.

En concordancia con lo anterior, la propuesta educativa es producto de una construcción colectiva y participativa, que permite establecer acuerdos

sobre las dificultades referentes a la convivencia escolar y comunitaria, que se deben tratar y las acciones pedagógicas, que se esperan desarrollar; dichas acciones se orientan, tomando en cuenta las características del entorno particular, en que se encuentra inmersa la institución.

Por tanto, la propuesta educativa involucra la formación integral, la reflexión sobre las relaciones pedagógicas, sociales y los valores que la soportan. En consecuencia, se consigue impulsar el perfeccionamiento de la persona humana; el sujeto, entonces, reafirma los valores nacionales y se logra crear una convivencia educativa, en lo que se refiere al esfuerzo y al trabajo. De igual manera, se logra un desempeño competente en el mundo laboral o real, mediante la orientación escolar profesional, ocupacional y técnica. Por último, se logra el aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria.

El estudiante o educando, como protagonista del proceso educativo, es motivado hacia una formación integral, que incluya todas sus dimensiones tanto cognoscitivas, como espirituales y valorativas del desarrollo humano. Se busca formar a un individuo que tenga la capacidad de tomar sus propias decisiones, que desarrolle plenamente su personalidad, y que asuma sus responsabilidades.

La institución escolar seleccionada ejerce una acción educativa dentro de la búsqueda del pleno desarrollo humano en todas sus dimensiones y factores que lo favorecen. El compromiso es formar ciudadanos competentes con capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria, que lleve a la satisfacción de los requerimientos que establece la nueva institucionalidad del Estado Colombiano y que se constituye en necesidades básicas de aprendizaje.

En su plan de alternancia (2021) y presencialidad (2022), el ITA espera que, una vez sea favorable la evaluación del nivel de afectación en cada región, sector e institución, brindar las mejores condiciones a través de protocolos adecuados, para que los estudiantes puedan tener un retorno

gradual y progresivo a clases presenciales. Para ello, se alista para garantizar las mejores condiciones de bioseguridad que se puedan esperar, para la protección de la vida de los educandos.

Informantes Clave

El informante clave es aquel individuo que, por su vivencia, capacidad de enfatizar y relacionarse en el contexto de estudio, así como con el investigador, contribuye a recolectar información referente al fenómeno de estudio. Para Mckerman (2001), “los informantes claves se escogen porque tienen tiempo y conocimiento especial para proporcionar relatos y comentarios determinados y perspicaces que a menudo los diseños distribuidos al azar niegan al investigador” (p. 152). Por esta razón, el informante es la pieza clave para el desarrollo de una investigación cualitativa. Puesto que son garantes del acceso a la información en las actividades realizadas en la comunidad, grupo o establecimiento educativo; con las habilidades para transmitir esos conocimientos y, sobre todo, con voluntad para cooperar.

La selección de los informantes, se realizará a partir de las contribuciones de Goetz y LeCompte (1988), al referir que “son individuos que poseen información privilegiada, debido a que tienen acceso (por tiempo, espacio o perspectiva) a datos que resultan inaccesibles al investigador” (p. 133). Por consiguiente, se establecen unos criterios de selección que, para juicio del investigador, son representativos para la indagación. En este caso, serán un grupo de estudiantes de los grados noveno (9), décimo (10), once (11) y un grupo de egresados del Instituto Técnico Agrícola de Salazar de las Palmas, tanto del género masculino como femenino. Todo con la finalidad de conocer las representaciones sociales que poseen acerca de la formación que han adquirido en la asignatura de inglés.

Cuadro 4.
Sujetos de la investigación

| Sujeto | Grado | Régimen de Estudio |
|---------------|--------------|---------------------------|
| CR-10 | 10 | Presencial |
| IS-10 | 10 | Presencial |
| VA-10 | 10 | Presencial |
| PA-10 | 10 | Presencial |
| JU-10 | 10 | Presencial |
| JE-10 | 10 | Presencial |
| DA-10 | 10 | Presencial |
| ZU-11 | 11 | Presencial |
| AL-11 | 11 | Presencial |
| AN-11 | 11 | Presencial |
| NA-11 | 11 | Presencial |
| JH-11 | 11 | Presencial |
| EM-11 | 11 | Presencial |
| AN-11 | 11 | Presencial |
| JP-11 | 11 | Presencial |
| JC-11 | 11 | Presencial |
| SE-EG | - | Egresado |
| JC-EG | - | Egresado |
| OS-EG | - | Egresado |
| KE-EG | - | Egresado |
| AL-EG | - | Egresado |

Nota. El investigador

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

El enfoque cualitativo establece una manera muy pertinente de recoger información, especialmente sobre fenómenos que exhortan procesos de profundización, interpretación y comprensión de esa realidad. En este sentido, las técnicas de recolección de la información conducen a la verificación del fenómeno a estudiar y los instrumentos buscarán diagnosticar constructos, que permitan obtener una comprensión más integral de la conducta humana.

Al respecto, Bonilla y Rodríguez (2000) enfatizan que:

Con el fin de tener acceso a este conocimiento lo más fielmente posible, los datos cualitativos deben recogerse por medio de instrumentos que permitan registrar la información tal y como es

expresada, verbal y no verbalmente por las personas involucradas en la situación estudiada. (p.92).

A tal fin, las técnicas que se emplearán en la investigación serán adecuadas con el enfoque cualitativo y el método como lo es la etnometodología; como la observación y los grupos focales. La observación, según Gavari (2005):

Puede considerarse como una especialización, caracterizada por el uso de un cierto conjunto de procedimientos, dirigidos a obtener una percepción deliberada de la realidad mediante un registro sistemático y específico de determinados aspectos de esa realidad, en el marco de un cierto objetivo o programa de trabajo. (p. 86)

En tal sentido, la información que se recabó, producto de la observación de lo que se evidencie, del comportamiento, entre otros aspectos, fue de gran validez para el proceso de investigación. La información obtenida, producto de la observación, fue registrada a través de las notas de campo, que es un instrumento que le brinda al investigador la posibilidad de registrar los hechos que se observan tal cual como se presentan, la espontaneidad de los informantes en su contexto. Con respecto a las notas de campo, Taylor y Bogdan (*op.cit.*) la definen como un “cuaderno de campo”, donde se registran las observaciones de forma completa, precisa y detallada (lo que no está escrito, no sucedió nunca)” (p. 54). Estas tienen la característica de ser abiertas y brindan la posibilidad al investigador de registrar hechos, y actitudes que son percibidas en una entrevista; además, los elementos se exhiben sin ningún tipo de condicionamiento.

En el mismo orden de ideas, la otra técnica de recolección de información que se empleó en la investigación es denominada grupos focales y es necesario proporcionar precisiones semánticas sobre su significado. Aparte del uso común en español del término original directamente en inglés como *focus group*; esta técnica de recolección de datos recibe otras denominaciones como grupo de discusión, entrevista grupal e, incluso,

sesión en profundidad. Para Kitzinger, (citado en Hamui y. Valera, 2012), es una forma de entrevista grupal, que usa la comunicación dada entre el investigador y los participantes, con el fin de procurarse la información requerida. El propósito de este enfoque es esencialmente conocer los pensamientos comunes y compartidos del grupo sobre un asunto particular a la vez.

Para efectos de esta investigación, se decidió trabajar con grupos focales ya que, al compararlos con la entrevista, se percibió que estos grupos permiten acrecentar el número de informantes; lo cual, corresponde al tamaño de muestra común, aconsejado en estudios de corte cualitativo. (Hernández Sampieri., Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014, p. 384). De igual manera, de acuerdo a la literatura, se encontró que, a pesar de que los grupos focales son una forma de entrevista de grupo, estos últimos usan, de manera explícita, la interacción del grupo como parte del método. Ergo, a través de este enfoque, se va a lograr obtener información, no solamente sobre sus puntos de vista, sino, igualmente, el cómo y las razones del por qué se piensa de esta manera, lo cual es menos posible en entrevistas individuales (Kitzinger, 1995).

Ya que la entrevista cualitativa, usada en investigación, busca estudiar los casos en profundidad, el *"Focus Groups"* se presenta, entonces, como una alternativa adecuada para entender a fondo las Representaciones Sociales de los estudiantes en cuanto a sus percepciones sobre la asignatura del inglés. De esta manera, lo que se intenta a través de esta técnica de discusión/debate es obtener la información directamente de estas muestras seleccionadas. Generalmente, se trabaja con, al menos tres grupos de cinco a siete integrantes; los cuales pueden ser estructurados preferiblemente homogéneos, en este caso, del mismo año o grado, igual cantidad de varones que de hembras (si las hubiere) y de la misma edad.

Para la presente investigación, a través de una serie de preguntas, con su temática específica, se tiene la intención de ahondar sobre las

percepciones de los estudiantes en lo relacionado a la enseñanza y aprendizaje del inglés, como lengua extranjera. En efecto, por medio de seis a nueve preguntas abiertas, se intenta develar sus percepciones y puntos de vista sobre la pedagogía utilizada en la asignatura de inglés, así como sus apreciaciones en cuanto a la importancia y gusto por el aprendizaje del inglés.

El lugar de encuentro es la Institución Técnico Agrícola seleccionada, con el investigador como moderador, quien, basándose en la guía de entrevista, motivará a los estudiantes buscando una participación equitativa y plenamente identificada de los respectivos miembros de cada grupo conformado. En este respecto, es este enfoque el que permitió referirlo como grupo de discusión, siempre y cuando el investigador propicie la interacción del grupo y esté atento a ella (Kitzinger y Barbour, 1999).

Los entrevistados fueron cuatro grupos de adolescentes de los grados décimo (10) y onceavo (11) y algunos egresados de la institución, quienes se han conocido durante varios años; lo cual puede ayudar a la interacción y espontaneidad de sus respuestas (entre 10 y 15). Se espera que, al citar grupos diferentes, se puedan reconocer las diferencias entre los participantes, que van a servir para no solamente observar cómo los individuos teorizan su punto de vista, sino también, la manera como lo hacen en relación con otras perspectivas. (Kitzinger, 1994, p. 113).

Cabe resaltar que, a través del Decreto 490 de 2021, se establecieron lineamientos para limitar la propagación del Covid-19 en las instituciones educativas del departamento. Este decreto señala que los servicios educativos, a nivel nacional, se llevarán a cabo de forma presencial en el 2022, en congruencia con el cumplimiento cabal de los protocolos de bioseguridad y autocuidado. Por lo cual, el investigador, asumiendo los protocolos correspondientes que establece dicho decreto, podrá realizar los grupos focales de manera presencial.

Proceso para el Análisis e Interpretación de la Información

El presente estudio, se apoyó en la teoría fundamentada como proceso de análisis; el cual se complementa con las representaciones sociales tal y como lo define Araya (2002), en los métodos y técnicas de análisis:

Una teoría fundada empíricamente deberá explicar al mismo tiempo de describir, lo que hace de esta metodología una alternativa indicada para el estudio de las RS, ya que permite tanto el estudio de sus contenidos (aspecto descriptivo) como de su estructura interna (aspecto explicativo). Sus procedimientos de análisis, efectivamente, permiten reconstruir las representaciones en dos etapas: 1) análisis descriptivo y 2) análisis relacional (p. 70).

Es la teoría fundamentada, la que permitió obtener la información de las representaciones sociales de los estudiantes objeto de estudio. En el mismo orden de ideas, la teoría fundamentada se apoya en dos procesos: codificación y categorización. En cuanto a la codificación, Rodríguez, Gil y García (*op.cit.*) afirman: “La codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna un código a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que (se considera) incluida” (Paréntesis agregados) (p. 208). Este proceso suministró la identificación, relatos y análisis de documentos empleados en el proceso de análisis de la información; en este paso, se le asignó una letra, número, signo o símbolo a las unidades de datos, para indicar a qué categoría pertenecen.

Esta codificación contempló tres pasos: la codificación abierta, que según Strauss y Corbin (2002), consiste en: “El proceso analítico, por medio del cual, se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p. 110). En este primer paso, se realizó un análisis detallado de las entrevistas, para lograr obtener las primeras subcategorías, asignándole códigos con la finalidad de tener una mejor visión del objeto de estudio. Para sustentar este apartado, desde las representaciones sociales, Araya (*op.cit.*), expone que, “la importancia de esta etapa está en que permite identificar los principales componentes

representacionales (las categorías principales) y organizar sus contenidos jerárquicos” (p. 48).

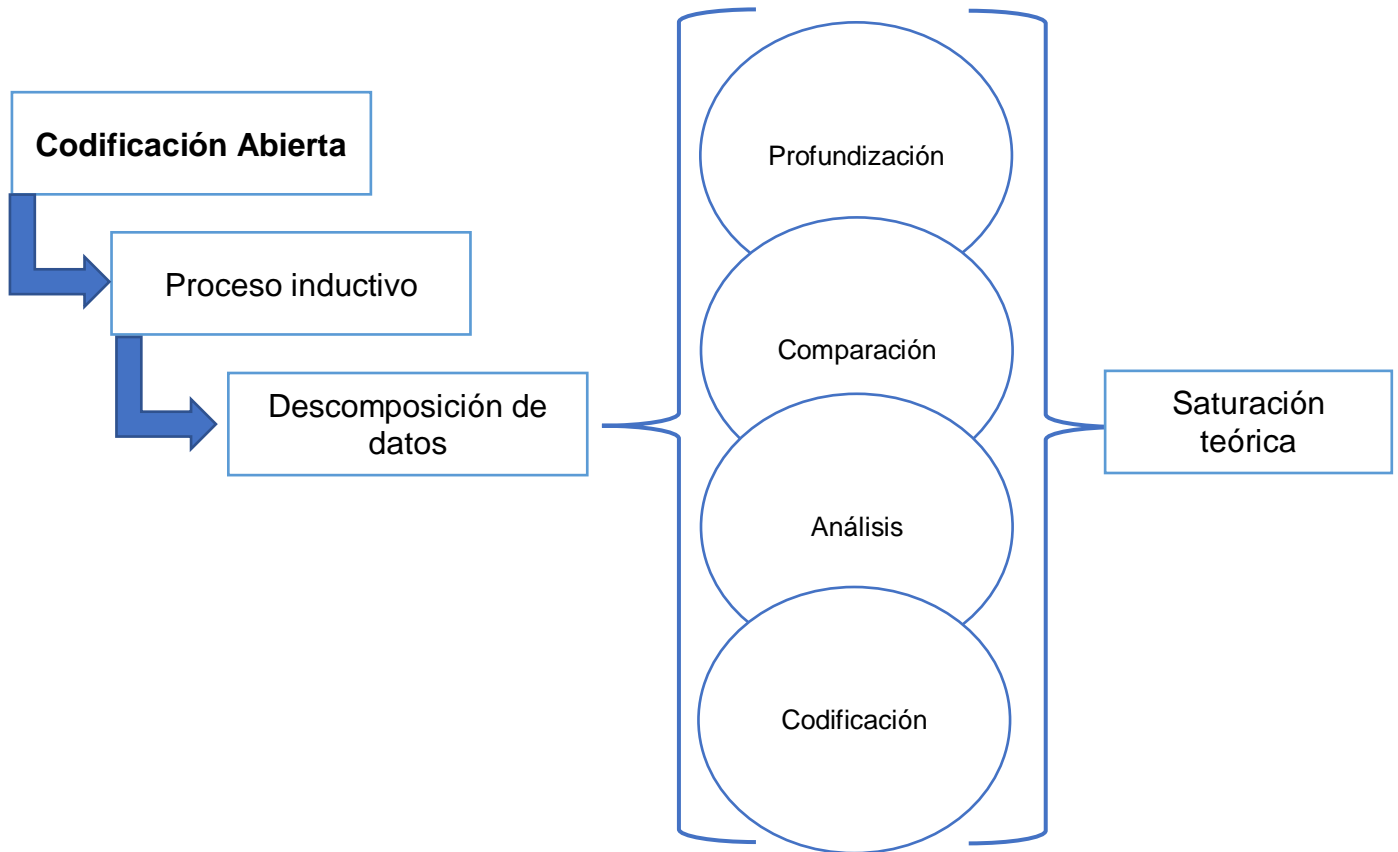


Gráfico 6. Codificación abierta. Construido a partir de las ideas de Strauss y Corbin (2002)

Posteriormente, se encuentra la codificación axial, que, según Strauss y Corbin (*op.cit.*), consiste en: “un proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (p. 134). Aquí, se realizó un proceso de selección del o de los temas centrales, para depurar la información; y se identificaron las categorías más significativas para la investigación, con el fin de concretar y sistematizarla.

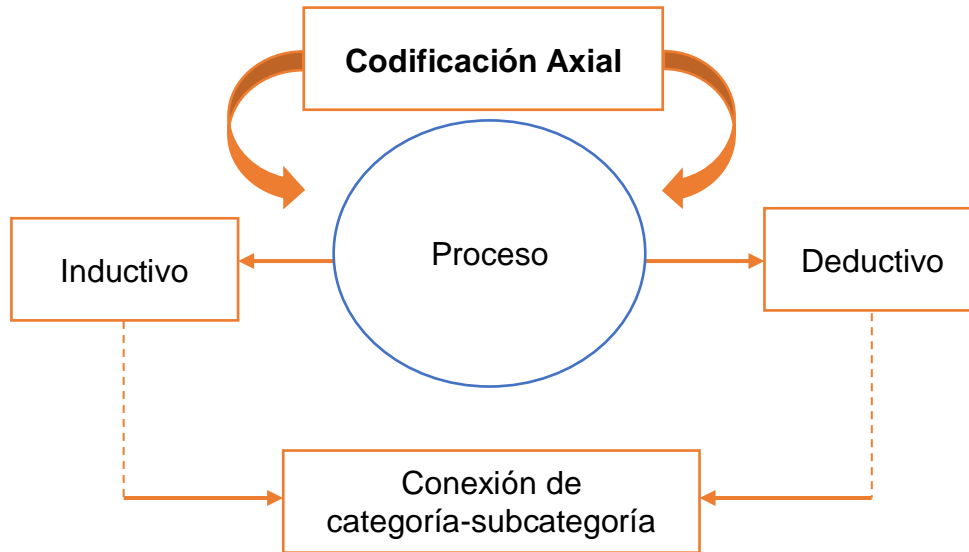


Gráfico 7. Codificación axial. Construido a partir de las ideas de Strauss y Corbin (2002)

Strauss y Corbin (*op.cit.*) escriben en relación con la **codificación selectiva** y explican que: “es el proceso de integrar y refinar las categorías.” (p. 157). Entonces, se debió realizar un proceso de verificación de las categorías; sobre las cuales, posteriormente, se construyó la teoría. Aquí, se debió unificar toda la información, que surgió de los informantes claves para lograr el producto final.

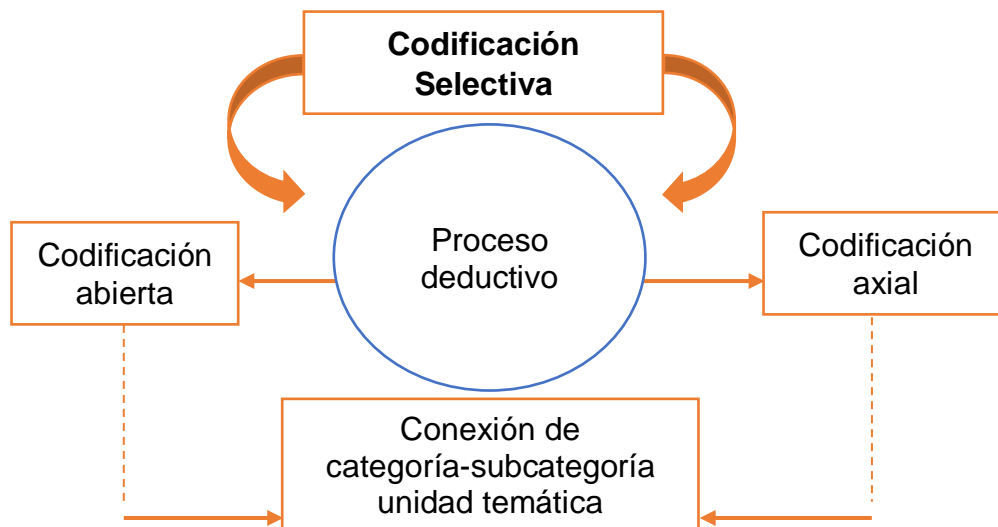


Gráfico 8. Codificación selectiva. Construido a partir de las ideas de Strauss y Corbin (2002)

Finalmente, se realizó el proceso de categorización, el cual según Martínez (1999): “Consiste en resumir o sintetizar en una idea o conjunto de datos o información escrita, grabada o filmada para que se pueda manejar fácilmente” (p. 232). En tal sentido, se agruparon todas las subcategorías y categorías emergentes de acuerdo con las unidades temáticas, es decir, se realizó un proceso de agrupación y recapitulación de toda la información recolectada, para generar una mejor interpretación de la información.

Así mismo, la presente investigación se apoyó en el programa Atlas.ti que es una herramienta, que facilita el análisis de información cualitativa, un programa, que se usa para “segmentar datos en unidades de significado; codificar datos (codificación abierta, axial y selectiva) y construir teoría (relacionar conceptos, categorías y temas)” (Hernández y Mendoza, 2018). Por consiguiente, es una herramienta que permitió analizar la información en menor tiempo, así como facilitar la clasificación, el análisis e interpretación de la información recogida. Además, permitió llevar a cabo teorías que parten de la relación de conceptos, categorías principales y emergentes.

Cabe resaltar que, tratar de generar teoría es el punto clave de las investigaciones doctorales. Al respecto, Morales (2011) destaca que “el teorizar es el aspecto resaltante de la investigación, ya que es el momento en el cual, se realiza el acto científico, el hacer ciencia y el generar conocimiento” (p. 21). Por tanto, la presente investigación pretende alcanzar un nivel de teorización; en el cual, según Buendía, Colás y Hernández (1998), se distinguen cuatro (4) tipos de propósitos, que orientan la construcción y producción de teorías a saber:

Descriptivos: identificación y descripción de elementos, procesos, contextos, sistemas y personas. **Interpretativos:** comprensión del significado del texto, fuentes, acciones o conductas y descubrimiento de patrones en cuanto a: desarrollar nuevos conceptos, reelaborar conceptos existentes, identificar problemas, refinar conocimientos, explicar y crear generalidades, clasificar y comprender la complejidad. **De contrastación:** elaborar, confrontar y verificar postulados, generalidades y otras teorías.

Evaluativos o críticos: evaluar y criticar políticas, prácticas, innovaciones, hallazgos y descubrimientos de acuerdo a deliberaciones hechas por el investigador apegado a su postura epistemológica y criterios éticos. (Negrita agregada). (p. 95)

Ello significa que el propósito de la teorización fue evaluativo, partiendo de la información suministrada por las distintas fuentes durante el proceso investigativo; hecho que permitió la evaluación por parte del investigador de las diferentes concepciones, congruentes con la postura epistemológica y criterios éticos, que finalmente sirvieron la base para la aproximación al constructo en desarrollo.

CAPÍTULO IV

LOS HALLAZGOS

Análisis y Comprensión de los Hallazgos

El propósito del presente capítulo es dar a conocer los resultados de la investigación. En este orden de ideas, Morin (1974) señala que analizar la información es “extraer la manera como la persona ve su relación con el mundo, la interpretación que da a su experiencia global de vida, es decir, que subyace a su cotidianidad. (p. 19) Consecuentes con las afirmaciones de Morín, el paradigma epistemológico introspectivo-vivencial, utilizado como enfoque de la investigación cualitativa, fue ideal; de igual manera, se apoyó en la teoría fundamentada, como proceso de análisis (codificación y categorización), emergieron las representaciones sociales estudiantiles.

Ergo, el estudio se llevó a cabo desde el enfoque cualitativo, empleando los principios de la teoría fundamentada, de forma descriptiva, donde la unidad de análisis estuvo constituida por los estudiantes del Instituto Técnico Agrícola de Salazar de las Palmas. Para la unidad de trabajo, se conformó un grupo focal integrado por siete estudiantes del grado decimo, nueve estudiantes del grado 11 y 5 estudiantes egresados de esta casa de estudio.

La recolección de la información, se realizó a través de la entrevista y registro narrativo. Posteriormente, se analizó teniendo en cuenta los tres pasos que contempla la Teoría Fundamentada: Codificación Abierta, donde se le asignaron códigos a las respuestas y narrativas de los estudiantes. Así mismo, la Codificación Axial y la Codificación Selectiva; etapas en las cuales surgieron las categorías y subcategorías. Finalmente, se realizó la

triangulación de información a través de la cual, se confrontó la información proveniente de las diferentes fuentes.

Unidades Temáticas

El presente estudio partió de unidades temáticas previas congruentes con los objetivos planteados. En un primer momento, antes de iniciar el trabajo de campo de acuerdo a los objetivos de la investigación, a los acercamientos previos a la problemática y mediante la revisión de estudios anteriores, se establecen categorías con un carácter preliminar, sujetos a continuas precisiones, a nuevas incorporaciones o a desechar algunas (Galeano, 2004). Por consiguiente, a partir de este aporte se generó el siguiente cuadro de protocolo de unidades temáticas.

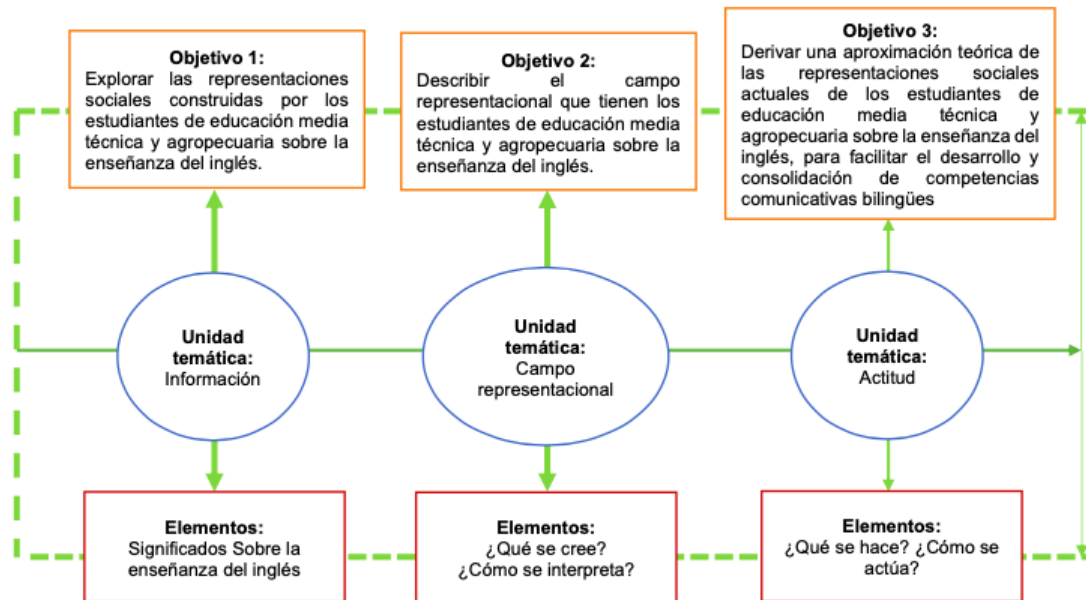


Gráfico 9. Codificación selectiva. Construido a partir de las ideas de Strauss y Corbin (2002)

La indagación sobre las concepciones de los informantes acerca de la enseñanza del inglés, se llevó a cabo bajo el principio de que, efectivamente, existe entre ellos la representación de ese objeto social, de ese espacio de

reflexión llamado en esta investigación “enseñanza del inglés”. Por ello, se pretendió identificar los elementos constitutivos de dicha representación entre los grupos de estudiantes. Es importante resaltar que, a través de las representaciones sociales, se accede a la interpretación de la realidad que posee un individuo en función con su interacción social. Es decir, “las representaciones sociales son dinámicas y fluyen de acuerdo con los procesos sociales, así como con las interacciones sociales y los ejercicios de poder que en el seno de éstas se desarrollan en el espacio social” (Moscovici, 1979).

Tomando en cuenta las ideas del autor, a través de las representaciones sociales, se interpreta la realidad existente sobre la enseñanza del inglés en el quehacer educativo entre los docentes y estudiantes de educación media técnica y agropecuaria; lo cual permitió conocer cómo se lleva a cabo el proceso enseñanza y aprendizaje y las experiencias vividas por los educandos.

Unidad temática N.º 1: Información

Las representaciones sociales, se distinguen por tres elementos: la información, referida a los conocimientos que se tienen sobre el objeto social; la actitud, expresa la orientación positiva o negativa que se tiene frente al objeto; y el campo representacional que da cuenta de la organización del contenido y jerarquización de sus elementos (Rodríguez y García, 2007). Por tanto, para el desarrollo de la presente unidad temática, se centró en ese primer elemento que definen los autores y que hace referencia a la organización de los conocimientos que tiene un individuo o grupo de personas sobre un objeto o situación social determinada.

En este orden de ideas, Jodelet (*op.cit.*) señala que una representación tiene siempre un contenido, el cual está conformado por el conjunto de informaciones, nociones y conocimientos, referentes a un objeto social. Por

su su parte, Moscovici (*op.cit.*) alega que la información es la dimensión que da cuenta de los conocimientos en torno al objeto de representación.

Por medio de esta dimensión, el individuo va a generar los conocimientos que tiene del fenómeno a estudiar. En este sentido los estudiantes, por medio de sus opiniones emitidas en la entrevista, exteriorizaron la noción de información que tienen de la enseñanza del inglés recibida en el Instituto Técnico Agrícola de Salazar de las Palmas. Por medio de esta unidad temática, se conoció esa riqueza de información o explicación que, sobre la realidad, se formaron los estudiantes en sus relaciones cotidianas con la enseñanza del inglés, es decir, surgen del contacto directo con el objeto, y de las prácticas que los educandos desarrollan en relación con el área de inglés.

Descripción de las Categorías

La sistematización que se presenta a continuación fue deconstruida de acuerdo a la relación de cada unidad temática, categoría y subcategorías con su descripción, fundamentación teórica, información recabada y la interpretación objetiva del investigador.

**Cuadro 5. Unidad temática N° 1.
Información.**

| Unidad temática | Categoría inicial | Subcategorías |
|------------------------|--|-------------------------|
| Información | Representación sobre la enseñanza del inglés | Práctica educativa |
| | | Conocimiento pedagógico |
| | | Estrategias didácticas |

Fuente: Cárdenas (2022).

Categoría inicial: Representación sobre la Enseñanza del inglés

Referente a la enseñanza del inglés, desde el año 2006, el Estado colombiano, en colaboración con diversos sectores del país, viene promoviendo una serie de políticas, para mejorar los resultados, en lo que se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés. En este orden de ideas, para ese mismo año, el Ministerio de Educación de Colombia, en colaboración con el British Council, estableció los Estándares Básicos en Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (British Council, 2015), estándares que están en congruencia con el Marco Común Europeo. Estos nuevos estándares lingüísticos señalan que los docentes de inglés, que están laborando en instituciones de educación secundaria, requieren un nivel de inglés B2, mientras que sus estudiantes deberían acabar el bachillerato, con un nivel de competencia B1 (Ministerio de Educación, 2017).

Entonces, la enseñanza del inglés en el Instituto abarca el desarrollo de una serie de competencias que se derivan del análisis de Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras. Al respecto, el MEN (2002) establece las lingüísticas, sociolingüística y pragmáticas:

Las competencias lingüísticas son enormemente complejos y la lengua de una sociedad amplia, diversificada y avanzada nunca llega a ser dominada por ninguno de sus usuarios; ni puede ser así, pues cada lengua sufre una evolución continua como respuesta a las exigencias de su uso en la comunicación (p. 106)

Se centran en el conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad que tienen los estudiantes para emplearlas en la configuración de mensajes bien desarrollados y significativos. Asimismo, engloba el desarrollo de habilidades y destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras.

También se destaca la competencia sociolingüística, como componente de la competencia comunicativa, la cual abarca el conocimiento y las destrezas necesarias, para abordar la dimensión social del uso de la lengua

(MEN, 2002). Esta competencia capacita al hablante para hacer un uso adecuado de la lengua, e incluye el respeto de una serie de reglas como los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, las normas y convenciones de interacción, tales como cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.

Finalmente, las competencias pragmáticas, también dentro de las competencias comunicativas, se refieren al conocimiento que poseen los educandos, según los cuales se organizan y se estructuran los mensajes. Además, se utilizan para realizar funciones comunicativas y se secuencian, de acuerdo a esquemas de interacción y de transacción (MEN, 2002). Ergo, estas competencias tienen que ver con todo lo concerniente al empleo funcional de los recursos lingüísticos.

Esta unidad temática es sustentada por los juicios expresados desde la perspectiva de los informantes:

JF-10: La clase se empieza muy bien, recibimos una explicación, en algunos casos, se cierra con alguna tarea o algún compromiso y tendría que decir que, ojalá se pudieran recibir más horas de inglés en la institución.

DA-10: Al inicio, mi opinión es que si, esto, se inicia muy bien; el profesor llega hablando inglés, nosotros tenemos que responderle en inglés, él nos explica, él nos dice como pronunciar y él hace como una práctica; entonces, él pronuncia inglés, nosotros le seguimos y así va mejorando.

AN-11: Pues, para mí, personalmente, el hace muy bien su clase, uno tiene que entender que el prepara su clase, nos la explica.

JC-11: Pues el profesor, pa' qué, hace las cosas muy bien, nos dicta los temas con claridad.

OA-EG: Bueno, igualmente, pues, en mi época el profe entraba, saludaba, a veces hacía la oración en inglés, ehh nos hacía que nos presentáramos casi siempre y trataba de darnos vocabulario

A partir de los relatos de los informantes, los mismos presentan coincidencia discursiva en la valoración de la enseñanza del inglés. Dejando en evidencia que este proceso de formación enfatiza la necesidad de la apropiación del conocimiento y cualidades necesarias para consolidar los

diferentes aspectos de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

En este orden de ideas, la enseñanza de esta lengua extranjera es fundamental para el proceso de formación de los estudiantes; facilita el encuentro de un empleo; “dará acceso a una mejor educación y, por lo tanto, a la posibilidad de un mejor futuro.” (Sprachcaffé, 2017)

Desde la perspectiva del investigador, es importante el proceso de enseñanza que el docente desarrolla es importante. Puesto que expresa con claridad la finalidad que tiene el área de inglés y la intención pedagógica que quiere hacer llegar a sus alumnos; esto, evitando que el estudiante se frustre al no poder entender el discurso, y pierda el interés por su proceso de aprendizaje. Aquí se destaca la forma de actuar del maestro, la cual es significativa para la comprensión del área.

Por tanto, la motivación que se le brinde al estudiante, durante el inicio de una clase, es un elemento importante para que exista una buena interacción pedagógica. Por ello, es esencial, que éste tenga buena comunicación y un estado de ánimo favorable durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, para lograr que los educandos vayan progresivamente aprendiendo e interactuando con sus educadores, con sus compañeros, familia y la sociedad los aprendizajes del idioma inglés. Pues:

La enseñanza del inglés en cualquier parte del mundo, en la actualidad, es vista como una necesidad y una urgencia. No importa en qué continente te encuentres o la edad que tengas, el hecho es que para cualquier persona es indispensable tener los respectivos conocimientos de la lengua inglesa. (Jaime, 2009)

Si se considera la constante influencia de la globalización y los medios de comunicación en el ámbito laboral y personal, la enseñanza de la lengua extranjera llega a ser vital en las instituciones educativas; por ello, se deben fomentar en el educando, los beneficios y las oportunidades que trae consigo el aprendizaje de esta lengua extranjera; el cual puede generar beneficios

tanto en lo personal, como en lo profesional. De esta manera, se puede obtener una mejor disposición en el estudiante hacia su aprendizaje, debido a que el aprendizaje de otro idioma cobra una importancia única para cualquier futuro profesional. En especial el inglés, imprescindible por su alcance, ya que a su vez que se ha convertido en una lengua internacional, y una de las primeras del mundo.

Se incorporan entonces, las siguientes subcategorías justificadas en las manifestaciones mencionadas: las cuales permitieron entender las representaciones en la enseñanza del inglés.

Subcategoría: Prácticas Educativas

El desarrollo de las prácticas educativas juega un rol primordial en el proceso de enseñanza. Pues, puede generar una disyuntiva entre lo estipulado institucionalmente y la realidad del aula, manteniendo un cierto margen de libertad en cuanto a la forma de ejecutarla; es decir, integra los procesos, métodos o prácticas de enseñanza aplicados en su labor diaria. Según Gómez (2008), “la práctica educativa es una actividad compleja que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores, así como la capacitación que han recibido estos últimos” (p. 30).

Partiendo de las ideas del autor, todas estas características permitieron apreciar el papel tan complejo que tienen las prácticas educativas del docente; quien debe estar preparado diariamente para la construcción de actividades de enseñanza y aprendizaje, en los cuales el lenguaje tiene un papel primordial. Entonces, las prácticas educativas pueden tener varios enfoques: unas donde los maestros privilegian su papel y otras donde son los estudiantes líderes. Pero, lo ideal sería una donde se privilegie la interacción docente-estudiante.

En correspondencia con ello, Rogoff (2003) señala

En esta forma de organizar la actividad en el aula los maestros son encargados de introducir la información en los alumnos... el maestro emplea una forma de discurso, especialmente la interrogación, para corroborar que el contenido se ha recibido correctamente... (p. 180).

Es evidente que, las prácticas docentes tienen una tendencia al uso de prácticas procedimentales, caracterizadas por una transferencia de la información, ejercicios dirigidos a apropiarse mecánicamente de la información, y centrarse en aspectos formales y la realización de actividades contextualizadas.

Esta categoría inicial se sustenta en los siguientes juicios expresados por los informantes:

AL-EG: Siempre cuando iniciábamos las clases de inglés lo primero que tomaba el profe era el diccionario, era lo más esencial, aquel que no tuviera el diccionario pues prácticamente no podía participar de las clases de inglés no, siempre se tomaba un tema y se trabajaba sobre ese tema, todo más eran traducciones, traduzcan el siguiente párrafo, traduzcan esto y eso era lo que se hacía en las clases de inglés, si señor y así se cerraban.

AN-11: Para mi debería ser más práctica, como dijo el compañero, mas *listening*, para que uno aprenda más y adquiera más conocimientos.

EM-11: El profesor hiciera las clases más, como le digo yo, más redondas que eso, que ampliara más el tema.

VA-10: Como decían mis compañeros antes, él llega y a veces oramos y oramos en inglés y pienso que, eso es como una manera de que él lo hace como para que perdamos el miedo a pronunciarlo

Partiendo de la información brindada por los informantes, posiblemente la dificultad de reorientar las prácticas educativas en la enseñanza del inglés tenga que ver, en parte, con una ejecución mecánica por parte del docente. Por ello, son maneras inapropiadas de buscar la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes. Por tanto, el docente no toma en cuenta las necesidades de los estudiantes; las cuales son los determinantes de la bitácora de la práctica educativa y se sustenta en las teorías personales

que los profesores, en su respectivo quehacer docente, han construido sobre la enseñanza del inglés.

En este orden de ideas, los docentes se caracterizan por poseer fuertes creencias y teorías implícitas para el desarrollo del proceso de enseñanza que son difíciles de modificar (Pajares, 1992). Tomando en cuenta lo planteado por el autor, no se ha podido tener la certeza de que los educadores integren su conocimiento teórico adquirido, con su saber práctico, debido a que el teórico se caracteriza por ser muy abstracto y los nuevos conocimientos pudieran no ser asimilados; lo cual acarrearía que su práctica educativa continuaría intacta.

El investigador creyó pertinente evaluar si los esfuerzos, por parte del docente, realizados hasta hoy, han resultado fructíferos, o si se han obtenido los resultados esperados en lo que se refiere al dominio del inglés en la institución educativa. Entonces, la práctica educativa en la enseñanza del inglés, se debe orientar a la solución de problemas. En este intento, el profesor del área es un agente que emplea el conocimiento tácito para minimizar las problemáticas en el quehacer pedagógico y lograr las metas educativas que el programa de inglés le exhorta.

Subcategoría: El Conocimiento Pedagógico

Partiendo de la categoría inicial, la concepción de las prácticas educativas se centra en el actuar del docente, en la forma como se desenvuelve, se comporta y relaciona; esto es, la caracterización de sus conocimientos pedagógicos y estilos de enseñanza en un contexto educativo particular. Al respecto, Gaitán y Jaramillo, (2007) señalan que el educador debe ejercer como “orientador y acompañante del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, así como su carácter de interlocutor privilegiado” (p. 18). Partiendo de las ideas de los autores, éstas resaltan la idea del rol activo y mediador del maestro en los procesos de formación.

En este sentido, el conocimiento pedagógico es congruente con las formas en que los docentes conciben el contenido que enseñan; la organización de la institución educativa; el proyecto educativo institucional (PEI); la concepción del modelo pedagógico; y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de concepciones o creencias de los profesores abarcan las expectativas, percepciones o formas de significación de la realidad. Así como también integran ideas, pensamientos, teorías implícitas, entre otras, en un sistema interrelacionado de saberes, que confluyen en el pensamiento del profesor. (Rojas, 2014).

Esta subcategoría se respalda en los siguientes juicios expresados por los informantes:

DA-10: Él si explica los trabajos en inglés, y para...lo hace también en traducción, para que uno lo pueda entender mejor. Entonces, el profesor... agarra y... o sea, sí, explica, él explica para que uno tenga más conocimiento ...

JU-10: Él llega, nos saluda en inglés y saludamos al profesor en inglés, nos explica la temática, el tema que se va a ver en ese día, en esa clase, eh, se hace al final una actividad, como decía mi compañera, si no se alcanza a hacer en la clase nos la deja para la casa.

CR-11: Está bien porque el profesor llega y nos explica la clase

Es evidente que, según los relatos de los informantes, el estilo de enseñanza del inglés del docente está determinado por su conocimiento pedagógico. Puesto que, la concepción global que posee sobre el área de inglés está relacionada con sus creencias sobre la naturaleza de la asignatura que dicta, y de aquello que cree, que se le deba enseñar a sus estudiantes. En este orden de ideas, Shulman (1989) define el conocimiento pedagógico como aquel que comprende las formas de representar y configurar los contenidos de la asignatura, que lo hacen comprensible para los demás; además, señala que la comprensión facilita o dificulta el aprendizaje en cuanto a temas específicos.

Por consiguiente, es el conocimiento de estrategias y representaciones de instrucción, con que cuenta el docente para enseñar temas concretos.

Pueden ser modelos, ejemplos, metáforas y otros, que el educador emplea, en su práctica pedagógica, para contribuir a que sus estudiantes comprendan lo que se les está enseñando. En este orden de ideas, los profesores poseen extensos repertorios de representaciones, las cuales adaptan con el fin de poder satisfacer las necesidades de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera.

Subcategoría: Estrategias Didácticas

Las estrategias didácticas pueden ser definidas como el conjunto de decisiones “que toma el docente para guiar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje. De esta manera, se convierten en orientaciones de cómo enseñar un contenido considerando qué se quiere que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich 2010). En tal sentido, las estrategias didácticas son los medios que facilitan el proceso de enseñanza y a su vez el de aprendizaje, gracias a las herramientas que emplee el docente para ejecutar la clase de inglés.

Asimismo, las estrategias didácticas se refieren a tareas y actividades que pone en marcha el docente de forma sistemática, para lograr determinados aprendizajes en los estudiantes (Jiménez y Robles, 2016). Para el docente, el uso de una estrategia implica más que una simple elección. Es un proceso sistemático, con un fin claro y acorde al nivel al que va dirigido; es decir, debe permitir generar un aprendizaje significativo. Las estrategias dan la posibilidad al docente de contribuir a maximizar el proceso de enseñanza y el aprendizaje en estudiantes, apropiarse de los conocimientos y estimular las competencias lingüísticas en el área de inglés.

Por otra parte, Mansilla y Beltrán (2013) enuncian que: “La estrategia didáctica se concibe como la estructura de actividad en la que se hacen reales los objetivos y contenidos” (p. 29). Estas implican alcanzar la comprensión de contenidos y lograr objetivos que involucran los procesos

cognitivos. En el mismo orden de ideas, Orellana (2017) sustenta que “las estrategias didácticas van más allá de solo implementar una técnica con un listado de actividades o tareas para llevar a cabo” (p. 3). Es decir, las estrategias están determinadas por las labores que emplea el docente durante la práctica educativa; las cuales deben ser didácticas para que logre cautivar la atención del educando y así obtener un aprendizaje más significativo del inglés.

Esta subcategoría se ampara en los siguientes juicios expresados por los informantes:

CR-11: Pues, sí, él llega, con sus estrategias e inicia en inglés nosotros le respondemos, si fallamos, él se enfoca mucho en la pronunciación y en la escritura, nos coloca actividades para resolver, diálogos para salir a exponerlos, para dejar la pena y eso.

IS-10: Bueno, pues, él cuando llega, nos saludamos en ese lenguaje extranjero, después de eso, pues nos da el tema que va a tratar en esa clase, nos da el tema, nos explica.

PA: Bueno, pues primero que todo él llega con un ánimo súper chévere a trabajar, como dicen mis compañeros, pues, hacemos la oración en inglés, rezamos el padre nuestro, después empezamos con las temáticas, él nos aporta ejemplos de palabras, oraciones, nos explica todo el tema, nos pone la actividad, a veces, la desarrollamos en clase, a veces la desarrollamos en la casa y en la próxima clase, la socializamos para ver qué errores tuvimos

Por consiguiente, resulta fundamental definir las estrategias y actividades de la enseñanza del inglés, es decir, que tengan una estructura, sistema, métodos, técnicas, procedimientos y procesos que permitan al docente consolidar el proceso de enseñanza. (Cruz, Loyo, y Méndez, 2011). Partiendo de las ideas de los autores, se requiere que el docente del área de inglés posea competencias que le permitan hacer unidades de clase, que incluyan elementos esenciales, y que éstas se caractericen por la innovación y la creatividad, que generen en el educando interés y motivación. Es decir, un proceso educativo con una visión renovada, que ayude al educando a

orientar el proceso de aprendizaje de forma exitosa en el dominio de la lengua extranjera.

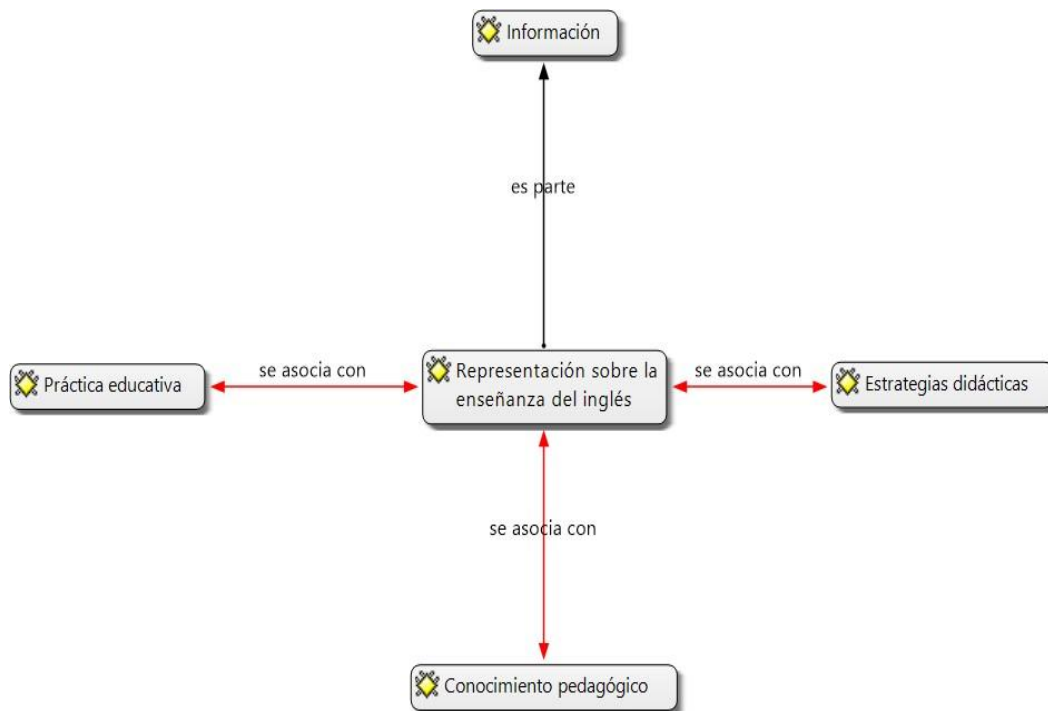


Gráfico 10. Red de relaciones de la Unidad temática N° 1: Información. Representaciones sobre la enseñanza del inglés. Elaborado con el apoyo del Software Científico Atlas Ti. Versión 6.0.15

Unidad temática N.º 2: Campo Representacional

Para Moscovici (1979), el campo de representación sugiere la idea de modelo y es relativo al orden y la jerarquía que toman los contenidos representacionales; y se organizan en una estructura funcional determinada. Por tanto, partiendo de las ideas del autor, cuando se habla del campo representacional, éste se configura en torno a un núcleo figurativo, que es la

parte más constante. Está compuesto por cogniciones que confieren de significado al resto de los elementos de esa representación, es decir, le da sentido y es allí, donde inicia el vínculo de este conocimiento con los elementos externos.

En este orden de ideas, para el presente estudio el campo de representación se obtuvo del discurso de los estudiantes del Instituto Técnico Agrícola de Salazar de las Palmas sobre la enseñanza del inglés recibida. Aunado a ello, este campo de representación se organiza en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo, el cual se construye en el proceso de objetivación.

Descripción de las Categorías

Para evidenciar esta dimensión, se destacó la categoría Sentido de las Competencias comunicativas bilingües y subcategorías que sustentaron la unidad temática indicada en el cuadro 6 que a continuación, se detalla:

**Cuadro 6. Unidad temática N° 2
Campo Representacional**

| Unidad temática | Categoría inicial | Subcategorías |
|------------------------|---|--|
| Campo representacional | Sentido de las Competencias comunicativas bilingües | Apropiación del proceso de aprendizaje |
| | | Sentido de las prácticas evaluativas |

Fuente: Cárdenas (2022).

Categoría inicial: Sentido de las Competencias Comunicativas Bilingües

En una sociedad global, cada vez más versátil, resulta indispensable que los individuos posean las habilidades, los conocimientos y las herramientas necesarias que proporciona la educación para comprender el

entorno social donde se desenvuelven. De allí, la importancia del sector educativo en su rol principal e influyente en el desarrollo de la sociedad para proveer al individuo las herramientas necesarias para ser competente en el dominio de otra lengua y lo primordial que es en el mundo globalizado.

Para tal efecto, el Ministerio de Educación Nacional diseñó el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB). Éste tiene como desafío lograr que los estudiantes desarrollen y fortalezcan la competencia en inglés, en los diferentes niveles de la educación formal (Básica, Media y Superior) y en la no formal, estableciendo, a través del Marco Común Europeo, estándares internacionales en la escala de niveles de competencia.

En este orden de ideas, el MEN (2006) sustenta que...

El bilingüismo se refiere a los diferentes grados de dominio con los que un individuo logra comunicarse en más de una lengua y una cultura. Estos diversos grados dependen del contexto en el cual se desenvuelve cada persona. Así pues, según el uso que se haga de otras lenguas distintas a la materna, éstas adquieren el carácter de segunda lengua o de lengua extranjera. (p. 5)

La finalidad del PNB es que este programa pretende lograr un dominio básico del inglés como segunda lengua para los educandos de los niveles de Básica y Media, mientras que para los estudiantes del nivel superior se buscará el desarrollo del bilingüismo, es decir, que puedan comunicarse a través de esta lengua, comprender otros contextos, apropiarse de saberes, entender y hacerse entender, para ser más competentes y competitivos.

Partiendo de la necesidad imperiosa de fortalecer la educación en Colombia frente al mundo, incentivada por la globalización y el desarrollo de la sociedad del conocimiento, el gobierno ha asumido el rol primordial de generar las políticas pertinentes para desarrollar y fortalecer competencias comunicativas de los colombianos, en una segunda lengua. En este orden de ideas, el MEN (*op.cit.*) en las políticas nacionales de bilingüismo, específicamente en el documento Formar en Lenguas Extranjeras: ¡el reto! señala qué se necesita saber y saber hacer:

Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, los cuales adicionalmente contribuyen a que los estudiantes colombianos se preparen para afrontar las exigencias del mundo globalizado...con el propósito de contribuir a tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables. (p. 3)

Por tanto, a través de estos estándares, se busca contribuir a diseñar las condiciones adecuadas para que los estudiantes desarrollen y fortalezcan las competencias comunicativas en otra lengua. Se considera que, poseer un buen nivel de inglés, simplificará el acceso a oportunidades laborales y educativas que contribuirán a una mejor calidad de vida.

Esta subcategoría se sustenta en las siguientes afirmaciones expresadas por los estudiantes:

IS-10: Pues yo en mis aspiraciones, pues como les dije, deseo estudiar medicina pues me gustaría ejercerla, lo que estudie, en otro país donde hay mejores oportunidades económicas, laborales entonces sería muy importante porque pues sin el idioma no sería posible ejercerla en otro país si no tengo el idioma.

JC-11: Pues es muy bueno porque pasando una universidad, se le va a facilitar, ya sea para sacar mejores notas, y para conseguir un trabajo en el exterior.

AI-11: Para lo que pienso estudiar, es importante. Por ejemplo, yo tengo un sueño irme a vivir a estados unidos y a ejercer en lo que voy a estudiar, que sería medicina.

JC-EG: Pues, para mí si me gustaría en ese entonces prestarle más atención al inglés tenerle un poco más de cariño porque pues, al día de hoy, el inglés es muy importante como dijo el compañero Alexis, si uno quiere aspirar a salir de aquí de Colombia, pues, por decirlo así, buscar otras empresas internacionales, el inglés es muy necesario y si me hubiese gustado, en ese entonces, haberlo aprovechado al cien.

Partiendo de estas afirmaciones, los estudiantes coinciden en que el dominio del inglés representa un abanico de oportunidades en el ámbito profesional, una alternativa para buscar un mejor futuro fuera de Colombia. Por ello, es primordial para ellos aprovechar, en igualdad de condiciones, las oportunidades educativas que se ofrecen con la finalidad que todos sean capaces de comprender y producir de manera real y fluida, dominar las

competencias desde las diferentes habilidades, y cumplir con los niveles de desempeño específicos en inglés que les requieren.

Desde la perspectiva del investigador, para los estudiantes, el dominio de estas competencias comunicativas del área del inglés implica ser competente en el plano educativo, laboral y social. En este orden de ideas, el bilingüismo es la competencia que se tiene de hablar un segundo idioma y/o entenderlo; en el primer caso sería un bilingüe activo y en el segundo, sería pasivo. Además, el sujeto bilingüe tiene la capacidad de hablar, leer, entender y escribir en un segundo idioma. (Santillana, 2016).

Por consiguiente, uno de los grandes retos del proceso de fortalecimiento de las competencias comunicativas bilingües es demostrar que las instituciones educativas oficiales tienen la capacidad y los recursos institucionales para ofrecer una formación en entornos bilingües, y que para lograr estos objetivos, se necesita de forma ineludible el compromiso de todos los actores del entorno educativo (rector, coordinadores, docentes, estudiantes padres de familia). De esta manera, será posible llegar a formar comunidades estudiantiles con un buen nivel de apropiación del inglés como segunda lengua.

Subcategoría: Apropiación del Proceso de Aprendizaje

El aprendizaje de una segunda lengua es primordial en un mundo globalizado. En este orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional continúa impulsando políticas educativas, las cuales favorecen, no solamente el desarrollo del español, como lengua materna y el de las diversas lenguas indígenas y criollas; también, suma esfuerzos para promover el aprendizaje de lenguas extranjeras, en este caso el del idioma inglés.

En este sentido, el MEN (*op.cit.*) señala que “La segunda lengua es aquella que resulta imprescindible para actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o la que se requiere para la comunicación entre los

ciudadanos de un país” (p. 1). Partiendo de estas ideas, esta segunda lengua generalmente se obtiene por necesidad en la cotidianidad del individuo, es decir, en la vida diaria; por razones laborales; en el contexto escolar formal; bajo condiciones pedagógicas, especialmente favorables; o debido a la permanencia en un país extranjero.

En cambio, cuando se trata de la lengua extranjera, el MEN (*op.cit.*) arguye:

Es aquella que no se habla en el ambiente inmediato y local, pues las condiciones sociales cotidianas no requieren su uso permanente para la comunicación. Una lengua extranjera se puede aprender principalmente en el aula y, por lo general, el estudiante está expuesto al idioma durante períodos controlados (p. 1)

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, es importante aclarar que, en Colombia, el inglés se considera y se promueve como lengua extranjera, ya que esa es su naturaleza de acuerdo al contexto. Por consiguiente, a pesar de que en estos contextos, la lengua extranjera, no es implementada en escenarios diferentes a los académicos, se considera que los educandos, que aprenden el inglés de esta manera, pueden lograr altos niveles de dominio del idioma y convertirse en comunicadores eficientes, si así lo desean. De igual modo, dada su importancia como lengua universal, el Ministerio de Educación ha establecido dentro de sus objetivos principales, optimizar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, con el fin de contribuir a elevar los niveles de desempeño en este idioma. En consecuencia, sería factible esperar que los estudiantes colombianos, al egresar del sistema escolar en instituciones educativas públicas, logran un nivel de competencia en inglés B1.

Sin embargo, es preciso notar que, la oportunidad de desarrollar y favorecer el aprendizaje del idioma inglés en este contexto, se presenta únicamente durante la formación de los educandos, es decir, cuando se encuentran en los contextos escolares y escasamente, en otro tipo de

actividades pedagógicas. Ello limita la consolidación de las competencias comunicativas bilingües y, por ende, la habilidad de ser capaz de comunicarse en este idioma como una segunda lengua.

Ahora bien, esta subcategoría se respalda en las siguientes afirmaciones expresadas por los informantes:

IS-10: Pues en comparación entre las dos, pues, es un poco más complicado el inglés, porque es algo en que no tenemos como tanta cultura general sobre eso, pues lo que es la especialidad de nosotros, pues, ya muchos tenemos conocimientos muy básicos, pero tenemos conocimientos sobre eso, en cambio el inglés no, pues en inglés, todos los días aprendemos algo nuevo, y pues, es otro idioma, el cual, pues no estamos adaptados a él y entonces, es más complicado un poco.

DA-10: Se dificulta más inglés, en el caso de la pronunciación y en la escritura que, a veces, se nos dificulta esto, pronunciar y escribirlo porque ya es en otro idioma, ya se escriben diferente, mientras en especialidad.

NA-11: Por mi parte, es difícil el inglés que, en otras materias, si es no tenemos profundidad en el tema, casi no sabemos profundizar, ya en otras materias, si ya es en español, si no entendemos nos explican bien, más fácil.

OA-EG: Pues, ahí, ahí, esto, comparándola con otras materias, pues, la dificultad ¿no?, la... la en la cuestión de la pronunciación, en la escritura, siempre eso es complicado; igualmente, también depende de la, del docente no, del docente que... que una buena pronunciación y nosotros, y nosotros igualmente el repasar y tener, faltaba como la oportunidad de experimentar, ¿sí? diálogos, experimentar diálogos comunicación entonces eso, eso lo hacía como un poco difícil, un poco difícil y sobre todo, pues yo digo que la motivación es esencial, la motivación para que uno le agarre interés a eso sí.

Tomando en cuenta tales afirmaciones expresadas por los estudiantes, la realidad es más compleja: el acceso real al aprendizaje de inglés en la institución educativa dista mucho de ser significativo. Pareciera que no se hace un seguimiento sistemático del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. Por tanto, el aprendizaje de la lengua extranjera, se visualiza como un proceso complejo debido a que los estudiantes deben comprender los principios de la lengua extranjera; dejando a un lado las configuraciones

mentales propias de su idioma nativo para acoger aquellas presentadas por el nuevo idioma.

Al respecto, Knowles y otros (*op.cit.*) expresan que

El aprendizaje es en esencia un cambio producido por la experiencia, pero distinguen entre: El aprendizaje como producto, que pone en relieve el resultado final o el desenlace de la experiencia del aprendizaje. El aprendizaje como proceso, que destaca lo que sucede en el curso de la experiencia de aprendizaje para posteriormente obtener un producto de lo aprendido. El aprendizaje como función, que realza ciertos aspectos críticos del aprendizaje, como la motivación, la retención, la transferencia que presumiblemente hacen posibles cambios de conducta en el aprendizaje humano. (p. 15)

En este orden de ideas, el rol del estudiante se constituye en el componente más importante dentro del proceso de formación del idioma inglés puesto que, una vez finalizado dicho proceso, son los mismos educandos, quienes podrán autoevaluar los resultados del aprendizaje en esta lengua extranjera; es decir, el nivel de competencia comunicativa bilingüe, que han alcanzado. Al respecto, Zabalza (1991) afirma que “el aprendizaje se ocupa básicamente de tres dimensiones: como constructo teórico, como tarea del alumno y como tarea de los profesores, esto es, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre el aprendizaje” (p. 174).

Tomando en cuenta las ideas del autor en mención, es fundamental que los docentes puedan diagnosticar cuáles son los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Solo así, podrán realizar un análisis de sus estilos de enseñanza, su representación del quehacer pedagógico se distribuye equitativamente o hay que reorientar el proceso.

Ahora bien, desde la perspectiva del investigador, el aprendizaje del inglés demanda un proceso continuo. Es decir, más que contenidos, lo que debería enseñarse son las competencias comunicativas bilingües para gestionar y dar sentido a toda esa información.

En este sentido, Juan y García (*op.cit.*) sustentan que:

Para los estudiantes que estudian inglés como lengua extranjera uno de los espacios de aprendizaje más importantes es el aula de clase, dentro de la cual se desarrolla su proceso de aprendizaje y que será el espacio propicio, en el cual se darán las condiciones necesarias para que pueda tener la oportunidad de comunicarse en el idioma inglés (p. 11)

En este sentido, brindar un espacio armonioso caracterizado por una total espontaneidad, con base en el respeto y con alto grado de responsabilidad, contribuirá al logro de resultados significativos en el desarrollo de las competencias comunicativas bilingües. Al respecto, el MEN (*op.cit.*) indica que lo que se quiere es “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés...” (p. 2). Pero para ello, es necesario que los educadores cumplan con su responsabilidad de guiar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, valiéndose para ello de un sinnúmero de estrategias orientadas a desarrollar las competencias comunicativas del estudiante (Guevara, 2000).

Por tanto, determinar el comportamiento de los estudiantes puede facilitar al docente información valiosa sobre su forma de aprender, de pensar y de procesar la información la cual es exteriorizada con su actuar. Tal como lo señala Pérez (1988) que el aprendizaje se caracteriza por “procesos subjetivos de captación, incorporación, retención y utilización de la información que el individuo recibe en su intercambio continuo con el medio”. Ergo, el aprendizaje está ligado a muchos aspectos como la cognición, afectivos y metacognición, entre otros. Por ello, el docente debe guiar y facilitar el proceso de aprendizaje, creando situaciones interactivas y comunicacionales, que aseguren un aprendizaje activo de la lengua extranjera.

Subcategoría: Sentido de las Prácticas Evaluativas

En el año 2006, el gobierno nacional decidió adoptar en Colombia el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje,

enseñanza, evaluación (MCER). La finalidad es contribuir a disminuir las barreras derivadas por los distintos sistemas educativos; y proporcionar a las instituciones educativas y profesores, los medios apropiados para coordinar sus esfuerzos y satisfacer las necesidades de sus estudiantes (Martyniuk, 2010). Partiendo de las ideas del autor, el MCER es una propuesta estandarizada que precisa algunas orientaciones para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas en Europa. Es decir, facilita unos lineamientos, que establecen los conocimientos y destrezas que los educandos deben alcanzar, para utilizar, de forma eficaz, una lengua diferente a la materna.

En este orden de ideas, esta política tiene como sustento el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), que, según el MEN (*op.cit.*), pretende: “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (p. 2). Además, ese mismo año, se establecieron los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, que definen los criterios para juzgar el dominio del inglés en los niveles de básica y media, con la intención formar a los educandos colombianos para afrontar las exigencias del mundo globalizado, a través del Programa Nacional de Bilingüismo.

El MEN (*op.cit.*) diseñó y promulgó los Derechos Básicos de Aprendizaje de Inglés y el Currículo Sugerido de inglés para los grados 6º a 11º, con la finalidad de promover herramientas, que contribuyan para que los educandos alcancen un grado de competencia en inglés, que les permita comunicarse con otros y compartir sus conocimientos y, de igual manera, potenciar sus capacidades profesionales. Además, tiene una relación directa con el MCER (Marco Común Europeo), puesto que determina lo “que los estudiantes deben saber y poder hacer, para demostrar un nivel de dominio B1, al finalizar undécimo grado” (p. 31)

En este orden de ideas, cuando se diseña una propuesta curricular, se deben tener en cuenta, algunos principios, que van a asegurar una educación más holística. Estos son, el sentido que tiene la evaluación; el método a seguir; la forma de integrar el proceso enseñanza y aprendizaje; lo que se va a evaluar y los criterios para ello. (Pardo, 2003). Por tanto, el sentido de las prácticas evaluativas hace alusión a todos aquellos procesos implementados a través de la práctica educativa por parte del educador, para evaluar el aprendizaje de los educandos. Esta práctica involucra establecer métodos, criterios, tiempos, contenidos, porcentajes, entre otros aspectos que deben ser coherentes con un modelo pedagógico.

Partiendo del principio de que la evaluación es inherente a la educación, es imperativo que, tanto el estudiante, como el docente examinen de muy cerca, los avances del proceso de aprendizaje como resultado de un proceso planeado de escenarios de enseñanza-aprendizaje. Pastor (2003) la define como la recolección “sistemática de información” para tomar decisiones (p.3). Es una práctica valorativa, que permite al docente detectar problemas de aprendizaje y decidir sobre las estrategias (planear) para hacer posibles mejores logros de los estudiantes, lo cual corresponde al enfoque que se privilegia en esta propuesta. Por consiguiente, uno de los propósitos para la evaluación, según el MEN (2009), es “identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de estudiantes para valorar sus avances” (p. 1).

Esta subcategoría se sustenta en la información recabada de los informantes:

CR-11: El que haga bien los ejercicios, él le va subiendo puntos y todo eso para el día de la evaluación y nos motiva, que casi no es tanto lo que escribimos es casi pura práctica, todas las falencias que tenemos, él nos la refuerza.

ZU-11: Yo las describiría muy bien, porque ya el profesor nos da el tema, luego, nos coloca el trabajo y luego sí, nos da la evaluación, ¿sí? nos explica bien el tema y luego sí nos evalúa, depende como explique el tema.

EM-11: Si ampliara más el tema, uno ya podría eh, hacer mejor las evaluaciones, tener mejores calificaciones en el área.

OA-EG: Casi siempre y trataba de darnos vocabulario, si, al final nos evaluaba, en ese tiempo pues se utilizaban unas cartillas, unas cartillas, entonces, nosotros las llevábamos ahí.

El sentido de las prácticas evaluativas que facilita el docente, según las afirmaciones de los estudiantes, es una evaluación basada en el desarrollo de las competencias; la cual permite al maestro, entre otras cosas, centrarse en el desempeño de los estudiantes, ya que va a poder tener un registro de las dificultades, que sus educandos van encontrando, ofrecer alternativas para aumentar sus chances de que puedan fortalecer las competencias comunicativas en la lengua extranjera.

Entonces, es primordial evaluar para develar lo que los alumnos saben, saben hacer y saben ser en el contexto de sus relaciones con otros. Tal como lo sustenta el MEN (*op.cit.*), la evaluación es necesaria “en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos y actitudes” (p. 12). En consonancia, Rowntree (1982) la define como: “los medios a través de los cuales se recolecta y se analiza, de forma sistemática, la información acerca de los resultados que los estudiantes obtienen en relación con una experiencia de aprendizaje”. (p. 192)

De manera más específica, el sentido de las prácticas evaluativas en la enseñanza de una lengua extranjera está relacionada con los procedimientos que se utilizan para indagar acerca del proceso de aprendizaje y la capacidad de los estudiantes para aprender esa lengua. Por ello, es primordial llevar a cabo una valoración o un diagnóstico de las necesidades de los estudiantes; la determinación del logro o no de los objetivos que se quieren alcanzar; y el análisis de la habilidad para desempeñarse en tareas específicas (Lynch, 2003).

Ahora bien, desde la perspectiva del investigador, debido a la importancia que tiene la enseñanza del inglés, se hace necesario indagar

desde la práctica educativa del profesor de inglés, las fortalezas y debilidades de su formación inicial docente en materia de evaluación de los aprendizajes. Ello, con la finalidad de promover sugerencias de actualización para la mejora de las prácticas evaluativas.

En este sentido, Álvarez (2013) aclara que:

En la comprensión de la práctica evaluativa, se interpreta de manera relacional varios aspectos, algunos de ellos son el tipo de relaciones entre maestro y estudiante, los procesos de socialización que se gestan en el grupo, la manera de ejercer control, los métodos didácticos que se practican, los valores que se priorizan, el propósito formativo que se pretende. (p. 46)

En concordancia, parafraseando a Calderón y Mora (2014), la evaluación es un proceso que conlleva el aprendizaje, aunado a la motivación de los estudiantes para adquirir una lengua extranjera, es un principio orientador para mejorar el sentido de las prácticas evaluativas.

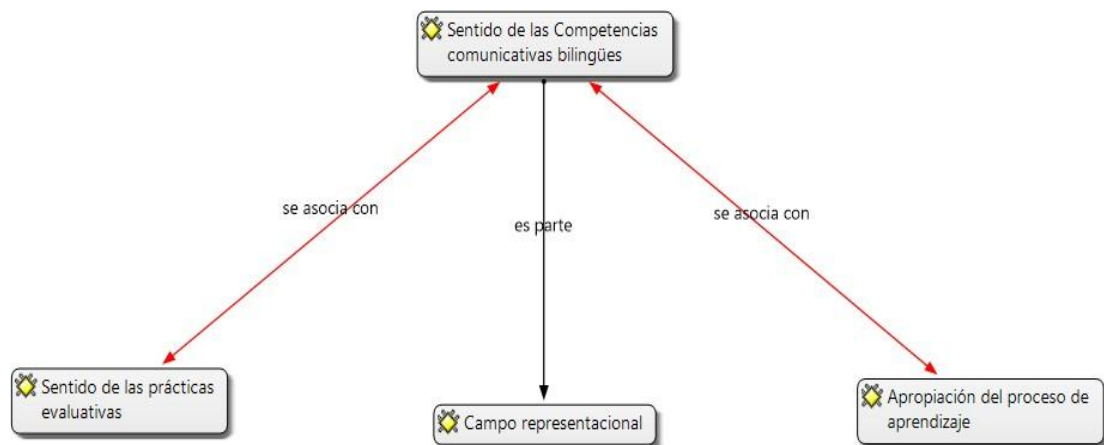


Gráfico 11. Red de relaciones de la Unidad temática N° 2: Campo representacional. Elaborado con el apoyo del Software Científico Atlas Ti. Versión 6.0.15.

Unidad temática N.º 3: Actitud

El individuo, en su cotidianidad, hace referencia a los objetos sociales; es decir, los clasifica, explica y, además, los valora. Todo ello porque posee

una representación social de ese objeto. Al respecto, Jodelet (1986) señala que “las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (p. 475). Por ello, las representaciones sociales comprenden la formación de imágenes y de lenguaje, estructurada de retratos y expresiones socializadas; a través de la cual, los sujetos asumen y simbolizan hechos y circunstancias que son o se vuelven comunes. Involucra un entramado de las estructuras, es decir, una reconstrucción de lo que se presenta en el contexto, en lo que respecta a valores, las nociones y las reglas, que, en lo sucesivo, se solidariza (Moscovici, 1988).

Esto significa que, la actitud según Moscovici (1979), corresponde a la dimensión afectiva que marca el carácter dinámico a la representación y, por tanto, guía el comportamiento hacia el objeto de la misma, asignándole reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección. Mientras que Jodelet (1989) señala que el individuo no entra en la situación de interacción de manera directa e imparcial, sino que las representaciones sociales permiten comprender la situación, anticipar los sucesos, preparar la interacción y dar sentido al propio comportamiento (Jodelet, 1986). Partiendo de las ideas de los autores, la actitud se configura desde lo afectivo y juega un rol trascendental en la constitución de toda representación, es decir, suponen una guía comportamental, un marco de referencia para las acciones de los sujetos.

Descripción de las Categorías

Para evidenciar esta dimensión se destaca la categoría Sentido de las Competencias comunicativas bilingües y subcategorías que sustenta la unidad temática. A continuación, se detalla:

Cuadro 7. Unidad temática N° 3

Actitud

| Unidad temática | Categoría inicial | Subcategorías |
|-----------------|-------------------|--|
| Actitud | Motivación | El idioma extranjero inglés como posibilidad laboral. Competencia comunicativa e intercultural. |

Fuente: Cárdenas (2022).

Categoría inicial: Motivación

En los espacios escolares, la motivación juega un rol primordial en el proceso de aprendizaje; pues, ambos están directamente relacionados. Por ello, éste podría ser el motor que impulse a los estudiantes a desarrollar de forma significativa las actividades escolares y, por ende, fortalecer el proceso de aprender.

En este orden de ideas, Mena (2013), señala que la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera es definida como “el punto hasta que una persona lucha para aprender una lengua por el deseo de hacerlo y por la satisfacción que experimenta al hacerlo” (p. 33). En concordancia, Muchinsky, (2000) arguye:

Está demostrado que la motivación es fundamental para el aprendizaje significativo de una segunda lengua, por la intensidad y esfuerzo que el individuo invierte al realizar una tarea; con una orientación del esfuerzo hacia la consecuencia de una meta específica y, además, la persistencia a lo largo del tiempo, logrando superar obstáculos para llegar a la meta. (p. 192)

Tomando en cuenta lo planteado por los autores, la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua, juega un papel importante; puesto que favorece en los educandos la capacidad de apropiarse de su formación. De tal forma, les permite ser conscientes de sus fortalezas y debilidades frente al desarrollo de las competencias comunicativas bilingües. Además, la

motivación activa las emociones, provocando una reacción frente al aprendizaje de manera efectiva (Moreno, Rodríguez y Rodríguez, 2018).

Esta subcategoría se respalda en los siguientes juicios de valor de los informantes:

PA-10: Para mí, es una motivación porque de verdad, el profe le pone mucho empeño a lo que hace, hace las cosas con amor para que uno pueda entender de la mejor manera posible, él llega con la mejor actitud, dispuesto a todo y pues, lo hace, para que nosotros seamos mejores estudiantes en el área de él.

JU-10: Para mí, sería una motivación y un gusto ya que el profesor llega con una buena energía.

VA-10: Pues, como dicen mis compañeros, yo también pienso que es una motivación y un gusto, porque como decían ellos, él llega con una buena energía.

CR-11: Pues también como decían ellas en la motivación, el profesor nos motiva.

JE-11: Bueno, como ya lo han reiterado todos es de mucho gusto, mucha motivación, pues como lo han dicho el profe viene con muy buena actitud de enseñarnos y como nos explica con diferentes como temáticas o diferentes formas de aprender, lo hace más fácil y más entendible para un mejor futuro de nosotros.

OA-EG: Yo digo que la motivación es esencial, la motivación para que uno le agarre interés a eso sí.

Por consiguiente, se puede percibir según los relatos de los informantes que el docente configura su proceso de enseñanza sustentado en la motivación para favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas bilingües. En este sentido, Genesee (1994) considera que, cuando el objetivo principal es adquirir una lengua extranjera, éste va más allá de alcanzar un sentido gramatical cabalmente estructurado. Es decir, la finalidad es que pueda conseguir una comunicación significativa entre estudiantes, docentes y cualquier miembro del contexto que, a su vez, motive al estudiante a usarla con enfoques comunicativos.

Por su parte, Martínez (2001) señala que “el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera encuentra obstáculos para potenciar la motivación ya que no desprende normalmente esa necesidad o sensación urgente de comunicación” (p. 239). Partiendo de sus ideas, los factores que afectan la

motivación son los impedimentos que los docentes tienen que afrontar para ayudar a potenciar el interés de los alumnos para aprender una lengua extranjera.

Por tanto, desde la perspectiva del investigador, el docente de inglés debe ser promotor de estrategias y recursos, que permitan establecer el proceso de aprendizaje del inglés. En los que los educandos puedan hacer uso del mismo para representar, interpretar y comprender el mundo.

Al respecto, Mena (2013) sustenta que

Una de las razones por las que el docente juega un papel importante en la motivación en el aprendizaje de un lengua extranjera es que, una de sus funciones es despertar un interés en sus estudiantes por el lenguaje que se desea que aprendan y para lograr esto, el maestro debe crear condiciones motivadoras en el aula de clase, como propuestas didácticas, actividades y tareas que sean significativas y auténticas; establecer unos objetivos para cada clase y que los ejercicios que se proponga supongan un desafío cognitivo y personal para los educandos (p. 50).

Por consiguiente, un profesor comprometido es fundamental para motivar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Puesto que, a través de su práctica educativa, ajustada a las necesidades e intereses de los estudiantes, influye directamente para que los educandos puedan iniciar una actividad muy motivado y activo o, todo lo contrario.

Subcategoría: El idioma Extranjero Inglés como Posibilidad Laboral

Actualmente, es evidente la necesidad de manejar el idioma del inglés en una sociedad cada vez más interconectada. De allí, la capacidad de ser bilingüe o multilingüe es una plusvalía que tiene el individuo para optar a una mejor calidad de educación, o una oferta laboral y, por ende, mayor estabilidad. En concordancia, Colombia ha tenido como objetivo en el sistema educativo incluir la enseñanza de lenguas extranjeras en el currículo

escolar, para que los estudiantes, una vez egresados del bachillerato, tengan una visión pluralista del mundo.

En este sentido, el MEN (2016) sustenta que:

En toda propuesta curricular en el área de lenguas extranjeras, se hace necesario establecer una visión de lengua que sustente dicha construcción. Para este caso, es necesario precisar que la lengua tiene una función social y debe entenderse como un instrumento de comunicación interpersonal, que ayuda al individuo a representar, interpretar y comprender el mundo. (p. 28)

Por consiguiente, este tipo de propuestas, que buscan la enseñanza de una lengua extranjera tiene la finalidad de optimizar el desempeño académico, es decir, desarrollar las competencias comunicativas bilingües de los educandos, además de formar bases sólidas de pensamiento y de competencias ciudadanas, científicas, y por último, estimular el espíritu investigativo. Ergo, los alumnos, que alcancen un buen dominio de esta lengua extranjera, estarán bien posicionados para responder a las exigencias de las instituciones de educación superior y los requisitos del mercado laboral, en el campo de lo tecnológico, lo científico y lo cultural.

Esta subcategoría se sustenta en los siguientes comentarios de los estudiantes:

IS-10: Pues a mí personalmente me gusta mucho, porque es algo que nos va a colaborar a nosotros, tanto por un conocimiento como para una oportunidad, para cualquier oportunidad de trabajo, estudio, algún intercambio.

PA-10: Pues, como decía mi compañera Isabela, pues, la verdad lo motiva a uno la familia, pero principalmente se tiene que motivar uno mismo, sabiendo que eso le puede abrir muchísimas puertas en el futuro no solo en el estudio sino en trabajo en el exterior poder tener mejores oportunidades para seguir progresando.

JH-11: Bueno, pues, Inicialmente, es algo que a uno le llama la atención y le gusta porque pienso que el sueño de todos es llegar a ser un día un buen profesional, ejercer un buen trabajo.

JC-11: A mí también me apoya mi familia, y claramente, yo, porque es algo que a mí me sirve para salir adelante, ya sea en la universidad o tipo de trabajo en el extranjero, ya algo muy bueno que puede uno ayudar.

En este sentido, los individuos, que poseen conocimiento, de al menos un idioma extranjero, tienen mayores posibilidades de prosperar en su carrera profesional y personal. (Anderson, 2011). Por ello, resulta importante lo que plantean los estudiantes en cuanto a que el aprendizaje de esta lengua extranjera constituye un punto de referencia para un mejor futuro.

Este pensamiento lo reafirma el MEN (*op.cit.*), al señalar que los Estándares de competencias en lengua extranjera inglés:

Permiten el acceso a becas y pasantías fuera del país. Es muy importante que los jóvenes colombianos puedan aprovechar, en igualdad de condiciones, las oportunidades educativas que se ofrecen en el exterior y que requieren niveles de desempeño específicos en inglés. Ofrece mayores y mejores oportunidades laborales. (p. 9)

Estos estándares hacen referencia a la estructura de alcance y la secuencia de la progresión didáctica general de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés. Como ya se sustentó en el basamento teórico, la enseñanza del inglés va de la mano con el Marco Común Europeo al proponer seis niveles de desempeño. Para la Educación Básica y Media, los docentes deben enfocarse en número de horas y macro competencias, que han de asegurarse a todos los estudiantes para que, en su tránsito por este nivel, logren el nivel B1.

Por ello, es preciso que, todas las instituciones educativas puedan velar porque sus planes de estudio y las estrategias pedagógicas que se lleven a cabo contemplen, que los estudiantes alcancen el saber y saber hacer en el idioma al finalizar su paso por cada nivel de estudio y logren, igualmente, el nivel de desempeño específico que establece el Ministerio de Educación y los niveles del Marco Común Europeo (MCE).

y los niveles del Marco Común Europeo (MCE).

Subcategoría: Competencia Comunicativa e Intercultural

Los cambios vertiginosos en los aspectos sociales, económicos, culturales, científicos, educativos y tecnológicos en el mundo han favorecido el sustento del inglés en los sistemas educativos a nivel global. En este sentido, como lo alega la Constitución, Colombia es un país multilingüe y pluricultural, por tanto, promover el bilingüismo como competencia constituye una base sólida para que el capital humano pueda afrontar los retos en un mundo globalizado y multilingüe.

En este sentido, el MEN (2009) precisa la definición de competencia como “los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive” (p. 1). Por tanto, los profesores del área de inglés deben asumir la tarea de ayudar a sus educandos a mejorar sus habilidades y capacidades en esta lengua. A su vez, el MEN (2006) precisa “en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (p. 12). En concordancia con lo planteado, se deben establecer acciones conducentes que faciliten una enseñanza bilingüe de calidad, que permita una formación integral, donde el educando sea competente en el saber, saber ser, saber hacer y saber relacionarse.

Para el caso de esta subcategoría, es preciso abordar dos tipos de competencias inherentes al aprendizaje de lenguas: la comunicativa y la intercultural. La primera hace referencia a las habilidades que poseen los sujetos para interpretar y representar diversos comportamientos sociales de una forma adecuada, dentro de una comunidad determinada (Canale y Swain, 1980). Mientras que la segunda, enfatiza que son los conocimientos, las destrezas y actitudes, que debe tener el mediador intercultural, en congruencia con los valores que conforman un determinado contexto. (Aguado y otros, op.cit.)

Al respecto, los informantes expresaron los siguientes relatos en cuanto a la competencia comunicativa e intercultural

AL-EG: Pues, nunca es tarde, ¿no? a pesar de mi estudio pasado, de haberme graduado y realmente, no haber tenido un gran conocimiento sobre el inglés, me doy cuenta, ahorita ya, en el año en que estamos y todo, la necesidad tan grande que es aprender ese idioma muy esencial, y como digo, pues, cuanto quisiera que a mí se me diera la oportunidad o algo me gustaría aprenderlo y enfocarme nuevamente y como le digo, o sea, mis hijos ya están estudiando que bueno que ellos también se inclinen por ese idioma porque realmente el futuro es salir y salir es saber hablar otro idioma.

IS-10: Pues en comparación entre las dos, pues, es un poco más complicado el inglés, porque es algo en que no tenemos como tanta cultura general sobre eso.

SE-EG: Encontrar la temática y tener ese choque, por decirlo así, cultural en cuanto a las clases, ya que, uno siempre llegaba como, por decirlo así, uno callado sin saber casi nada porque las otras personas ya tenían como un avance en inglés.

La adquisición de esta lengua extranjera es importante para los estudiantes según sus propios relatos. Por ello es necesario que se le den al educando las bases integrales para apropiarse del inglés, partiendo del diagnóstico de las necesidades e intereses, de la interacción con el contexto y las situaciones cotidianas que ellos experimentan. A partir de allí, se deben diseñar estrategias didácticas de enseñanza que codifiquen y consoliden un aprendizaje pedagógico del inglés sustentado en su carácter social. Es decir, que su apropiación permita ser un eje mediador y constructor de significado y no como un simple objeto de estudio memorístico en el aprendizaje operativo de una lengua extranjera.

Por ello, el MEN (2016) señala que:

La competencia comunicativa no puede desarrollarse de manera aislada, sino que debe integrarse a otros aspectos que trascienden el ámbito escolar y que afectan la capacidad de interactuar en la lengua extranjera. Es por eso que la competencia intercultural también juega un papel importante en este currículo sugerido. (p. 29).

El Ministerio de Educación está, pues, claro en su planteamiento, al resaltar la necesidad de integrar las competencias comunicativas y culturales

en el desarrollo de la planeación educativa. En consecuencia, hay que brindarles a los estudiantes experiencias que permitan interactuar y comunicarse como lo haría la cotidianidad, mientras que se apropia del conocimiento de forma intrínseca.

Partiendo de lo planteado, el desarrollo de la competencia comunicativa, no se da de forma aislada, sino que está directamente relacionado con los contextos y diversas situaciones y realidades, es decir, con la competencia intercultural. Al respecto, Albó (1999) señala que esta competencia permite “relacionarse y comunicarse entre sí de manera positiva y creativa, a partir de las culturas de su contorno y respetando sus diversas identidades” (p. 107). Ergo, la concepción de la competencia intercultural parte de la experiencia de los estudiantes, el proceso de mediación que lleva a cabo el profesor en la realidad sociocultural, en la que se desenvuelve la institución educativa, y los conflictos a nivel social y cultural que los miembros de la comunidad confrontan.

Desde la perspectiva del investigador, es fundamental que la apropiación de la lengua extranjera en los contextos escolares exhorta ambientes sociopedagógicos que permitan el intercambio cultural entre docente-estudiante. En este orden de ideas, Arana (2013) destaca que:

Los aspectos culturales de una lengua son muy importantes, debido a que el patrimonio cultural de cada sociedad está unido a la evolución de su lengua. Por ello, la creación popular, el arte y la acción social se transmiten junto con el lenguaje. Por tanto, algunos factores socio-culturales deben ser incorporados en el proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas (p. 3)

Entonces, la interculturalidad podría mejorar el proceso de enseñanza, al tomar en cuenta las necesidades y la cotidianidad de los educandos; para hacer más efectivo el proceso de aprendizaje y favorecer sus habilidades lingüísticas en la apropiación del idioma inglés como segunda lengua. Sin embargo, esto que podría asumirse como algo tan obvio, a menudo, se torna complejo y descontextualizado. Puesto que, las planeaciones educativas, las

estrategias pedagógicas, los planes de estudio, los proyectos educativos institucionales, entre otros, difieren mucho de la realidad social. Por tanto, es cada vez más indispensable el desarrollo de la competencia intercultural que permita al docente sentir que su acción pedagógica en los ambientes escolares contribuye significativamente a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

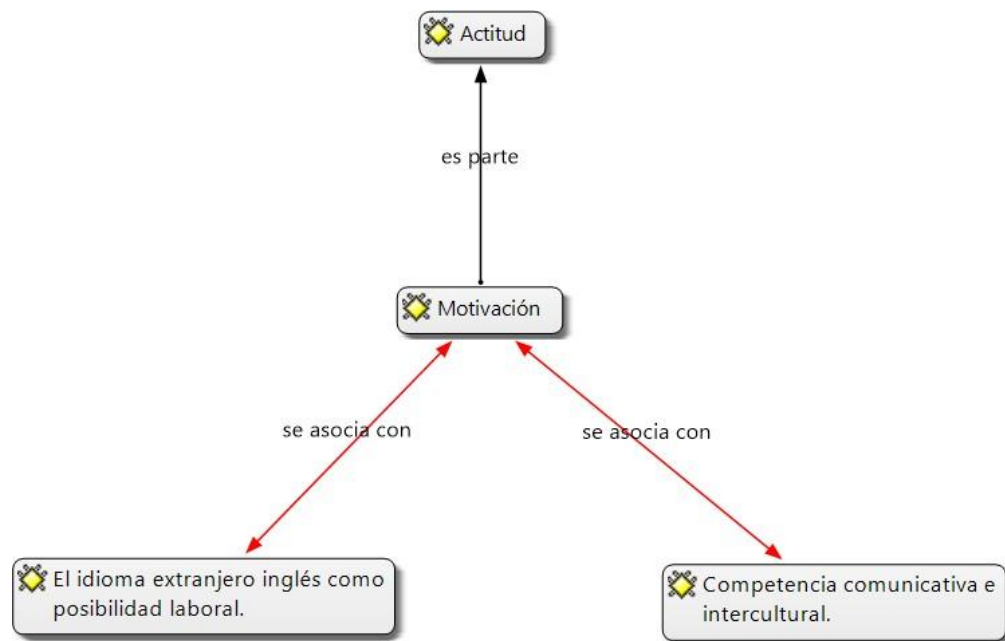


Gráfico 12. Red de relaciones de la Unidad temática Nº 3: Actitud. Elaborado con el apoyo del Software Científico Atlas Ti. Versión 6.0.15.

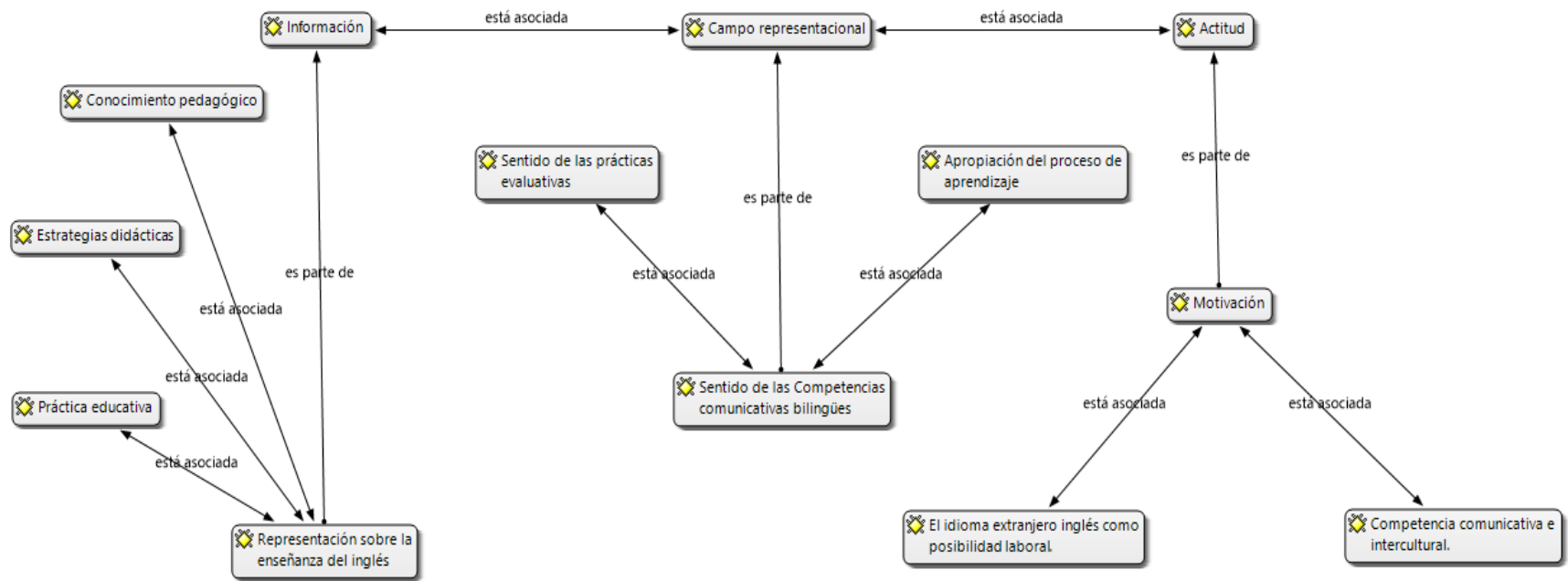


Gráfico 3. Red de relaciones de las tres (3) Unidades Temáticas. Elaborado con el apoyo del Software Científico Atlas Ti. Versión 6.0.15

Contrastación de los Hallazgos

El presente aparte da cuenta de la contrastación de los hallazgos del trabajo. Ésta es una fase primordial para develar y consolidar la identificación de las representaciones sociales que tienen los estudiantes de educación media técnica y agropecuaria sobre la lengua extranjera inglés. Así, se contribuyó a facilitar el desarrollo y consolidación de competencias comunicativas bilingües. Elementos centrales en el desarrollo de esta tesis doctoral que permitieron comprender los sentidos y significados, que han tenido las diferentes situaciones vividas por los educandos en la interacción con sus profesores, compañeros de clase y demás actores del proceso educativo.

En relación a lo dicho, los hallazgos permitieron ratificar la descontextualización de las prácticas educativas de los docentes en el área de inglés, que no favorecen el desarrollo y consolidación de las competencias comunicativas bilingües; la cual dificulta alcanzar el nivel de dominio específico del inglés que exige el Ministerio de Educación Nacional para el afianzamiento de una formación integral.

Por ello, desde las intencionalidades y los objetivos propuestos para esta tesis doctoral, los resultados y su análisis viabilizaron identificar las representaciones sociales de las experiencias formativas en la enseñanza del inglés por parte de los estudiantes; y comprender los sentidos y significados que les atribuyen en su proceso de formación. En concordancia, la identificación de las representaciones sociales, desde el abordaje empleado, permitió reconocer que están relacionadas con el proceso de aprendizaje, con el Instituto Técnico Agrícola como escenario social, la identidad de los estudiantes, las prácticas educativas en la enseñanza del inglés.

Por otra parte, los hallazgos de esta tesis doctoral permitieron concluir que, abordar la experiencia en la enseñanza del inglés como objeto de las representaciones sociales, y como proceso que logra anclarse en el sistema de valores, creencias y actitudes de los estudiantes, es acercarse a la experiencia desde un enfoque teórico diferente a los habituales que predominan en su abordaje, lo que representa un aporte al conocimiento.

Por consiguiente, las representaciones sociales que se deconstruyen, parten de las experiencias formativas en la enseñanza del inglés, y que están relacionadas con la subjetividad del docente y los estudiantes, con los saberes pedagógicos construidos y con las interacciones sociales, que cobran significado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; organización que da cuenta de las unidades temáticas (información-campo representacional-actitud), categorías iniciales y subcategorías que representan la configuración de las representaciones sociales y que fueron construidas a partir del corpus textual analizado y sustentado desde la triangulación. A continuación, en los siguientes gráficos se sintetizan la contrastación de los hallazgos de estas unidades temáticas.

Se hizo visible, la primera dimensión: **La información**. Como cabe reseñar al respecto, Moscovici (1979) señala que esta “Dimensión o concepto, se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social”. (p. 45). Es la suma de conocimientos con que cuentan los estudiantes acerca de la enseñanza del inglés (competencias comunicativas bilingües).

La representación de los estudiantes sobre el objeto social, en este caso referente a la realidad sobre la enseñanza del inglés, se configura desde la categoría inicial: **Representación sobre la enseñanza del inglés**, centrada en los recursos formales. Allí se engloba el fortalecimiento y desarrollo de las capacidades, destrezas y habilidades de los estudiantes en las competencias comunicativas bilingües. Partiendo de la representación estudiantil, éstos valoran la enseñanza del inglés, pero enfatizan en la

necesidad de conocer la cotidianidad para que haya apropiación del conocimiento.

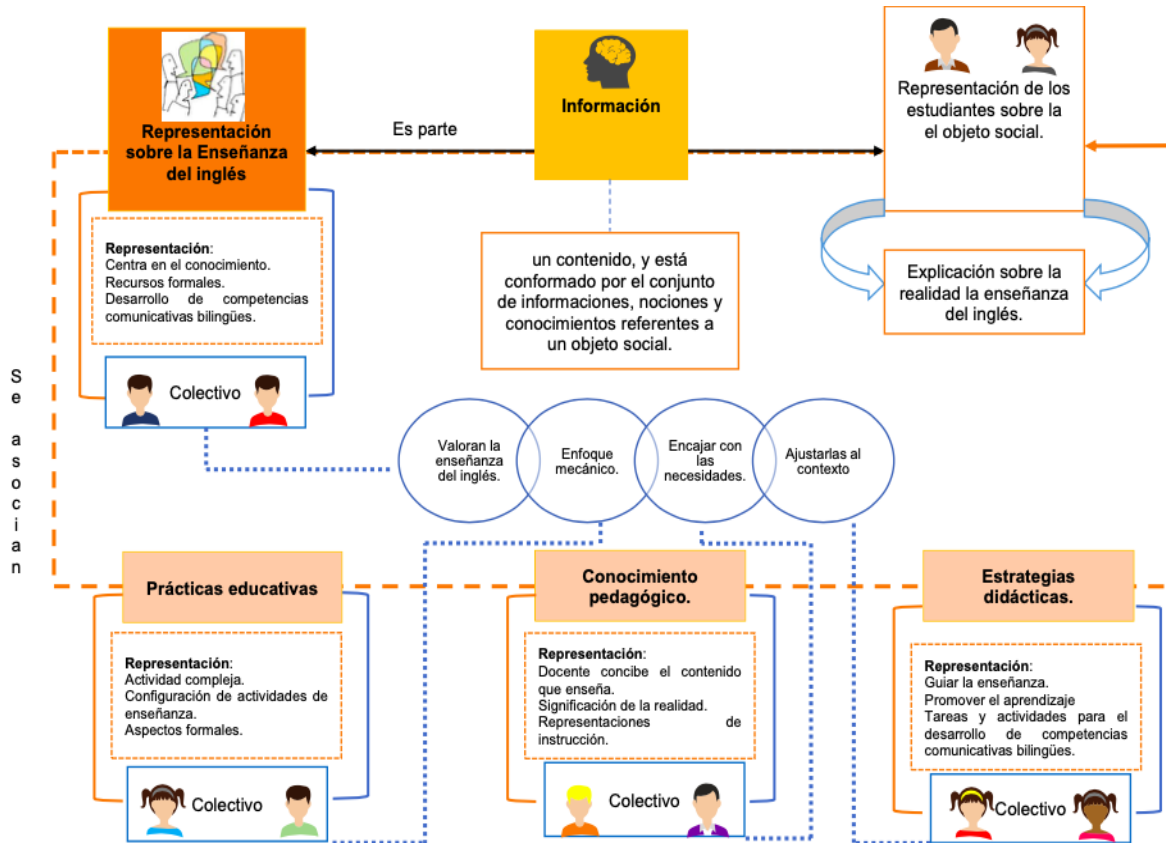


Gráfico 14. Red de hallazgos información

En este mismo orden de ideas, se estructuraron tres subcategorías, la primera las **prácticas educativas**, percibida como una actividad compleja, donde se configuran las actividades de enseñanza y los aspectos formales. Desde la representación de los estudiantes, se debe fragmentar el enfoque mecánico, con el que se promueve la adquisición de la segunda lengua, y deben considerar las características del entorno, las necesidades y exigencias de los educandos. El **conocimiento pedagógico**, congruente en cómo el docente concibió el contenido que enseña, condicionado por

creencias y significación que este tiene de la realidad, además, de cómo representa y configura el proceso de instrucción. Desde la representación de los alumnos, los docentes manifestaron extensos repertorios y, por ende, tienen la capacidad de encajar con sus necesidades.

Finalmente, las **estrategias didácticas**; éstas fueron configuradas para guiar la enseñanza a través de tareas y actividades para el desarrollo de competencias bilingües. Desde la representación de los estudiantes, éstas se caracterizaron por la innovación y la creatividad; motivación e interés que despierta; y el ajuste al contexto para orientar el proceso de aprendizaje de forma exitosa en el dominio de la lengua.

Por otra parte, se hizo visible la segunda dimensión ***El campo representacional***, que según, Moscovici (1979) “remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación”. (p. 46). Por tanto, facilita concebir el carácter del contenido, es decir, las propiedades cualitativas (cogniciones) que tiene el estudiante sobre de la enseñanza del inglés.

La representación de los estudiantes sobre el objeto social; en este caso referente a la realidad sobre la enseñanza del inglés, se configura desde la categoría inicial: **Sentido de las competencias comunicativas bilingües**, la cual se enfatiza en el bilingüismo como política de estado, para que los ciudadanos logren comunicarse en más de una lengua y cultura. Igualmente, desde la representación del estudiante, es necesario la creación de entornos bilingües para ser competentes en lo educativo. laboral y social.

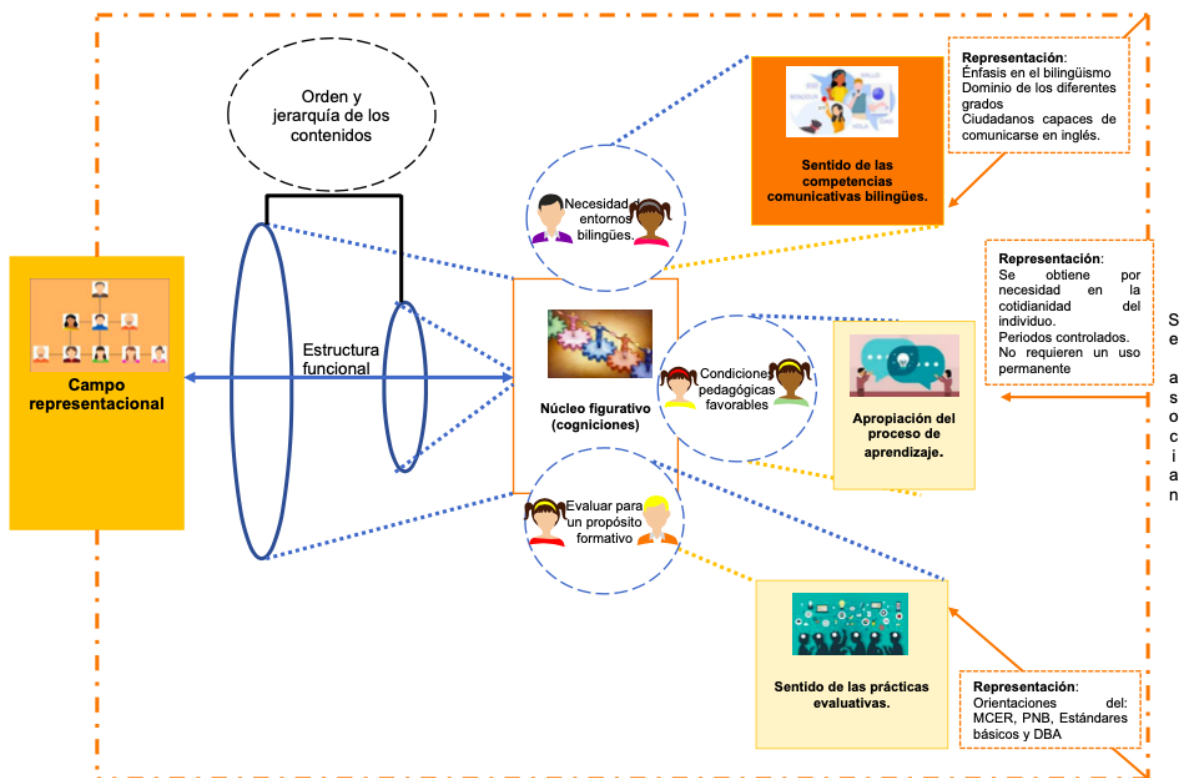


Gráfico 15. Red de hallazgos campo representacional

En concordancia, se asocian dos subcategorías: la primera la **apropiación de los procesos de aprendizaje**; la cual se adquiere por la necesidad en la cotidianidad de los individuos, donde por naturaleza, en el contexto rural no requieren de un uso permanente para la comunicación. Pero, se lleva a cabo a través de periodos controlados en los espacios escolares y de la mano con el MCER. Desde la representación de los estudiantes, se deben generar condiciones pedagógicas favorables que permitan la apropiación de la lengua extranjera. Puesto que la realidad del entorno es compleja y dista mucho de ser un proceso significativo; es decir, los principios del inglés son complejos y exhortan a las configuraciones mentales (lingüística)

El **sentido de las prácticas evaluativas**, con sustento en las orientaciones para la enseñanza, aprendizaje y evaluación del MCER, en

concordancia primero con el PNB para la formación de ciudadanos capaces de comunicarse en inglés; segundo, con los estándares básicos para el proceso de formación; y tercero, de la mano con los DBA, para promover las herramientas para el aprendizaje. Desde la representación de los alumnos, el sentido de evaluar debe ser formativo.

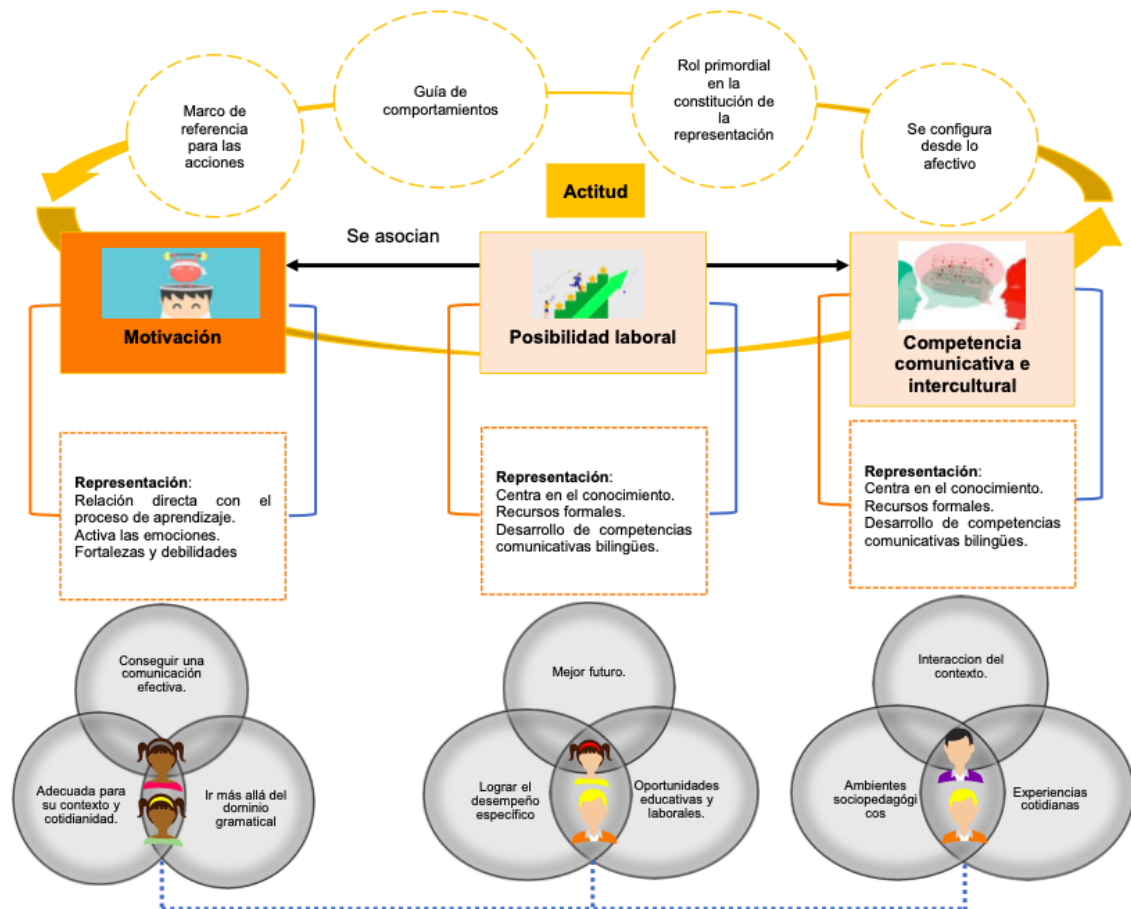


Gráfico 16. Red de hallazgos actitud

Se manifestó la tercera dimensión **La actitud**, que según, Moscovici (1979) arguye “Se deduce que la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y, es razonable concluir que se informa y representa una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada”. (p. 49) Por tanto, los marcos valorativos y normativos que poseen

los estudiantes, condicionan los elementos a partir de los cuales, se edifica la representación que orientan el aprendizaje del inglés.

La representación de los estudiantes sobre el objeto social, en este caso referente a la realidad sobre la enseñanza del inglés, se configuró desde la categoría inicial: **Motivación**; la cual está directamente relacionada con el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el rol del docente juega un papel primordial como mediador para activar las emociones y de esta manera, logre que los estudiantes sean conscientes de sus fortalezas y debilidades. Desde los estudiantes, debe ir más allá del dominio gramatical, en el cual se enfoca el proceso de enseñanza, es decir, una comunicación efectiva y un aprendizaje significativo adecuado a su contexto y cotidianidad.

Se asociaron dos subcategorías, la primera el **idioma extranjero inglés como posibilidad laboral**, la cual se centra en la promoción del bilingüismo como una plusvalía para que los estudiantes tengan la oportunidad de mejorar en el ámbito educativo, laboral y estabilidad. Además, cumple una función social como instrumento de comunicación interpersonal. Todo ello con la finalidad de que los estudiantes al culminar los estudios logren mejorar el desempeño. Desde la representación de los educandos es un punto de referencia para un mejor futuro, en la parte educativa y laboral, todo está condicionado en el nivel de desempeño específico.

Competencia comunicativa intercultural, se sustentó en la habilidad para interpretar y representar los comportamientos sociales y la cultural, destrezas y actitudes en congruencia con los valores del contexto. Desde la representación de los alumnos, integrar experiencias cotidianas.

CAPÍTULO V

APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES ACTUALES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA Y AGROPECUARIA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS.

Preámbulo

Las instituciones educativas tienen la responsabilidad y el compromiso de formar integralmente a las futuras generaciones. De allí, deben implementar procesos de formación que contribuyan al desarrollo de conocimientos y las habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad del siglo XXI. En concordancia, es una institución social, especialmente creada como administradora de conocimientos y habilidades, con un espacio físico concreto, con una distribución del tiempo particular en su interior, y una serie de normas (Fernández, 1990).

En este orden de ideas, desde que inició el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) en Colombia (2004), las organizaciones educativas vienen configurando una serie de acciones para alcanzar las metas que se han definido en dicho programa: tener ciudadanos y ciudadanas capacitados para comunicarse en inglés, con dominio de los estándares internacionales, que inserten al país en la economía global y en la apertura cultural (PNB, 2004).

Por ello, escuelas de básica y secundaria, así como las universidades, han implementado el incremento de la cantidad de horas para aprender la materia e, incluso, se programan cambios en su organización curricular.

Tales esfuerzos responden a la finalidad de promover una serie de implicaciones sociales y culturales para lograr la apropiación del idioma inglés en las zonas rurales y urbanas. Por tanto, realizar una aproximación teórica sobre las representaciones sociales de los estudiantes de educación media técnica y agropecuaria sobre la enseñanza del inglés, conllevó a producir conocimientos que generen permanentemente, un mejor entendimiento y comprensión de la diversidad de aspectos que están inmersos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Muy especialmente, en la educación media técnica al preparar a los educandos para el desempeño laboral en los sectores de producción y los servicios.

En tal sentido, este nivel de educación está dirigido a la formación calificada en especialidades como: agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios. Además, es necesario incorporar, en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia (Ley 115. Art. 32). Así mismo, para lograr evidenciar el grado de desempeño logrado por los estudiantes en las competencias comunicativas bilingües, se han determinado marcos nacionales e internacionales para establecer el logro de las competencias específicas del grado.

Como se puede apreciar en el Cuadro 8, la enseñanza del inglés desde el grado 6º a 11º ha contado, en promedio, con 3 horas de clase a la semana y el año escolar posee 36 semanas de duración. Por tanto, el 6º grado cuenta con un total de 108 horas al año. De acuerdo con documentos como el de Orientaciones Curriculares, 90 horas de instrucción son recomendadas para alcanzar el nivel A1.

Es decir, que las 108 horas de clase actuales del grado 6º, permiten el logro de los aprendizajes estipulados para el nivel A1. Ahora bien, para los grados 9º, 10º y 11º, se desarrolla en 375 horas para un total de 324, que, aunque no corresponden al total de las horas recomendadas, permiten acercarse a la meta del B1.

Cuadro 6
Relación MCER con grados escolares en Colombia

| Grado | Nivel de lengua | Horas asignadas vs. Horas recomendadas para el aprendizaje de inglés | | |
|-------|-----------------|--|--------------|-----------|
| | | Número de Horas a la Semana y al año | Recomendadas | Acumulado |
| 6 | A1 | 3 horas X 36 | 90 | 108 |
| 7 | A2.1 | 3 horas X 36 | 200 | 108 |
| 8 | A2.2 | 3 horas X 36 | | 108 |
| 9 | B1.1 | 3 horas X 36 | 375 | 108 |
| 10 | B1.2 | 3 horas X 36 | | 108 |
| 11 | B3.3 | 3 horas X 36 | | 108 |
| | | | | 216 |
| | | | | 324 |

Nota. Datos tomados del Ministerio de Educación Nacional (2016).

En este contexto, enseñar el inglés como lengua extranjera en la actualidad es de suma importancia; de hecho, el proceso de formación se convierte en una herramienta fundamental, para que los estudiantes estén preparados para enfrentar un mundo globalizado y lleno de exigencias que avanza a pasos gigantescos; además, el dominio del inglés facilita la comprensión de las culturas, así como la promoción y consolidación de actitudes más abiertas y positivas. Al respecto, Trujillo (2001) arguye que: “Las actitudes representan un elemento importante en la didáctica de la lengua, a pesar de que muchas veces han sido olvidadas en favor de los componentes lingüísticos” (p. 8)

Ergo, el papel que juegan los educadores del área de inglés es primordial, puesto que, la actitud al asumir su permanente preparación y actualización es fundamental para la acción pedagógica. Así mismo, deben articular el elemento sociocultural en el proceso de enseñanza del idioma inglés en las zonas rurales colombianas y vislumbrar las implicaciones en

cuanto a la actitud en los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta lengua.

Por consiguiente, los profesores deben promover cambios en el proceso de enseñanza, partiendo de su quehacer pedagógico e investigativo. Así, se puede orientar sobre: cómo fomentar una nueva forma de aprendizaje, una renovación en las metodologías implementadas, que dé respuesta a las necesidades y exigencias de la sociedad del siglo XXI, caracterizado por la producción del conocimiento y su difusión en el ámbito productivo, social y educativo.

Tal como lo afirma López (2017):

La producción del conocimiento relacionado desde el quehacer investigativo que emana de una construcción social, se asume como un proceso que implica prácticas y actores diversos, concretándose en una actividad consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación a partir de un trayecto formativo. (p. 404)

Lo anterior conlleva a la adquisición de conocimientos, que permitan interpretar las particularidades de los estudiantes, bajo fundamentos que no son exclusivos de la pedagogía. es decir, si bien es cierto que debe asumir una pedagogía sustentada en métodos, medios y estrategias que le permitan a los docentes afrontar situaciones particulares y de amplia diversidad que se le presentan en los ambientes escolares, también es cierto que es necesario reconocer y tomar en cuenta los elementos socioculturales. Pues, éstos dan forma no sólo a la práctica de los docentes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sino que inciden directamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes como grupo de individuos completamente heterogéneos.

Ello significa, entonces, que el docente debe apoyarse primero en estrategias pedagógicas, que, como Marchena y Recinos (2020) expresan:

éstas pueden definirse como “las acciones educativas previamente organizadas que implican alcanzar la comprensión de contenidos y lograr objetivos específicos preestablecidos e involucran procesos cognitivos, procedimientos y ejercicios didácticos propios de la formación” (p. 23).

Entonces, las estrategias pedagógicas determinan las labores que emplea el educador durante su quehacer educativo, para lograr cautivar la atención del educando y así, obtener un aprendizaje, están determinadas por el diagnóstico y conocimiento previo de sus alumnos en el ámbito sociocultural o, más integralmente, en lo bio-psico-social, pues, de allí derivan las actitudes estudiantiles.

Sólo así, el docente podrá generar una serie de experiencias significativas sobre las cuales, busque fortalecer el proceso de aprendizaje del inglés como lengua usada para la comunicación en la vida diaria a través de las inmersiones en lengua extranjera; las cuales representan una estrategia básica para aprender el inglés y, de forma paulatina, el estudiante deje de lado el temor a equivocarse o la resistencia ante algo que le parezca nuevo o ajeno a su entorno.

Aproximación teórica sobre las Representaciones sociales actuales de los estudiantes de educación media técnica y agropecuaria sobre la enseñanza del inglés.

La presente investigación pretendió generar un aporte teórico que contribuya a favorecer la enseñanza del inglés en los estudiantes de educación media técnica y agropecuaria desde las representaciones sociales (RS). Esta perspectiva o categoría filosófica responde a la teoría elaborada y desarrollada por Moscovici; la cual muestra la complejidad de la forma de pensar, proceder y las costumbres, ideas, y construcciones mentales de los sujetos o de grupos sociales que con diversos elementos participan en la formación de dichas representaciones.

En concordancia, Moscovici (*op.cit.*) se refiere a las representaciones sociales como:

Un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en (la) sociedad, ...a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común (p. 490)

Partiendo de las ideas del autor, las representaciones sociales (RS) son una forma de pensamiento social. Es decir, una modalidad de conocimiento que permite a los sujetos interpretar la realidad; catalogar los acontecimientos de la cotidianidad; comprender el entorno; y construir teorías, que expliquen los hechos que componen su sentido común.

Por su parte, Jodelet (*op.cit.*) sostiene que son:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que ... permiten interpretar lo que... sucede (en el entorno), e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los

individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Puntos suspensivos y paréntesis agregados). (p. 472).

Entonces, las representaciones sociales (RS) designan un tipo de conocimiento concreto, sustentado en el saber del sentido común. En otros términos, las RS representan el conjunto de significados socialmente caracterizados de una forma de pensamiento social que se nutre de la cotidianidad (conocimientos previos, creencias, tradiciones, contextos ideológicos, entre otros), que permiten a los individuos asimilar e intercambiar sus percepciones del entorno social en común.

Ahora bien, para configurarse como tal, Moscovici (*op.cit.*) señala que las RS se articulan en torno a tres ejes o dimensiones; las cuales son: La información, el entorno social y la actitud. La información es la dimensión referente a los conocimientos en torno al objeto de representación; está influida especialmente por la pertenencia grupal y la inclusión social, es decir, que ella determina el acceso a la información. El campo de representación propone un esquema que jerarquiza las informaciones, es decir, los aspectos precisos sobre los que se organizan y contextualizan los contenidos representacionales fundamentales en la interrelación recíproca con el entorno social. Finalmente, la actitud, referente a la dimensión afectiva de la representación; impregna un carácter dinámico, por tanto, establece una bitácora evaluativa del comportamiento hacia el objeto, dotándolo de reacciones emocionales positivas o negativas.

En este orden de ideas, las representaciones sociales responden a dos mecanismos internos, que tienen la función de explicar cómo el elemento social transforma un conocimiento en representación, y viceversa. Estos procesos se denominan objetivación y anclaje. El primero, Moscovici (*op.cit.*) lo define como aquel que "...lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material." (p. 75). Y el segundo lo

describe como “...la inserción de [un concepto] en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad” (p. 121).

En concordancia, a través del proceso de objetivación, se construyen los significados sociales del individuo, que transforman sus pensamientos en realidades físicas, las nociones en imágenes y los entes abstractos en algo concreto y material. Mientras que el anclaje establece un arraigo de esas representaciones y su objeto en una red de significaciones, mediante un proceso de categorización que simplifica las RS.

Ergo, las representaciones sociales (RS) como constructos simbólicos, tienen la capacidad de darle sentido a la cotidianidad social y, en este marco, su finalidad se centra en transformar lo desconocido en algo con sentido y significación. Esta familiarización se configura gracias a la relación dialéctica de ambos procesos (objetivación y anclaje), que contribuye a otorgar significación a un objetivo social, facilitando que los sujetos y grupos lo incorporen en su sistema de creencias preexistentes.

Entonces, a través de la teoría de las representaciones sociales (RS), se pueden abordar las diversas problemáticas presentes en los contextos educativos. Estas pueden contribuir a develar el curso de los fenómenos cotidianos y el actuar colectivo, es decir, comprender la configuración de las relaciones, que los estudiantes establecen con otros y con el mundo.

Al respecto, Araya (2002) agrega que:

Las representaciones sociales, se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (p. 33) .

Por consiguiente, las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos estructurados por la presencia de creencias, valores y normas que inciden en la orientación actitudinal del educando. Por tanto, se manifiestan en y con el lenguaje y en las prácticas pedagógicas cotidianas, pueden ser

consideradas positivas o negativas en razón de su función simbólica y de los referentes que facilitan codificar y categorizar el mundo.

En este orden de ideas, el proceso de socialización intercultural y la enseñanza y comprensión del aprendizaje del idioma inglés no es ajeno a las representaciones sociales del alumnado o estudiantado adolescente. Por cuanto, las representaciones sociales son fenómenos, cuyas condiciones de configuración parten del pensamiento colectivo, es decir, son sociales; en tanto, las RS son compartidas por conjuntos más o menos amplios de personas que se van consolidando a través de las creencias (Knapp, Suárez, y Mesa, 2019).

Por tanto, se hace imprescindible asumir las prácticas educativas docentes desde el contexto sociocultural, interpretando la realidad observada para poder generalizar los comportamientos estudiantiles asumidos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este orden de ideas, Daza (2008) advierte que la práctica educativa “es la actividad que, a diferencia de una acción meramente teórica, es intrínsecamente transformadora de la realidad educativa exterior al individuo” (p. 5). En concordancia, la práctica educativa del docente tiene un rol transformador, es decir, poner en práctica su compromiso de formar un ser concientizado desde la educación entendida como una acción que se configura desde lo cultural.

En este sentido, el docente deberá asumir, con alto grado de responsabilidad, su tarea de enseñar inglés como lengua extranjera, implementando las estrategias pertinentes que conlleven al logro de los objetivos establecidos, adaptando su accionar pedagógico a las necesidades de los educandos, sus expresiones, cultura y cotidianidad, es decir, la realidad contextual existente en el cual se desenvuelve la institución educativa. Al respecto, Moran (2001) señala que “las palabras del idioma, sus expresiones, estructuras, sonidos y escritura reflejan la cultura, así como los productos y prácticas culturales reflejan el idioma. El lenguaje, por tanto, es una ventana a la cultura.” (p. 37). Así, pues, ello implica, hacer una

exhausta revisión de su práctica educativa, actualizar y adquirir conocimientos que le permitan cumplir cabalmente la enseñanza de una lengua extranjera para la socialización intercultural.

Expuesto lo anterior, la teorización se sustenta en lo que señala Martínez (1999): “El trabajo teorizador consiste en percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos, relaciones y especular. Entonces, el proceso cognitivo de teorizar radica en descubrir, manipular y construir categorías, para develar sus relaciones; este proceso requiere de imaginación creadora (p. 94). En concordancia, Strauss y Corbin (2002) definen la teorización como: “un trabajo que implica no solo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también, formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo (p. 24). Entonces, la teorización se logra desde la información suministrada por las diversas fuentes durante todo el proceso investigativo, es decir, a través de la construcción de categorías, la relación y el análisis de las mismas, así como el esquema organizacional.

De acuerdo con lo anterior, el proceso de teorización del presente estudio consistió en una reconstrucción de la realidad que implicó una búsqueda ordenada del conocimiento, es decir, se redujo la información recabada de los estudiantes del seleccionado Instituto Técnico Agrícola. A partir de allí, la aproximación teórica se sustentó en la configuración de las unidades temáticas, categorías y subcategorías, las cuales fueron analizadas en congruencia con los objetivos de la investigación y, a través de la triangulación de las diferentes fuentes de información, la teoría de las representaciones sociales, la información recabada y los conocimientos del investigador.

Esta contrastación dio pie a la configuración de una serie de representaciones de los estudiantes (información, campo representacional y actitud), sobre la enseñanza del inglés, que luego fueron integradas y, como resultado de esta vinculación se produjo la construcción de los núcleos

figurativos, que fueron el sustento hacia un nivel de teorización mayor (aproximación teórica).

Expuesto este contexto general y, tomando como base la contrastación de los hallazgos, se presenta, en el siguiente gráfico, la complejidad de las representaciones sociales de los estudiantes de educación media técnica y agropecuaria sobre la lengua extranjera inglés, para facilitar el desarrollo y la consolidación de competencias comunicativas bilingües.

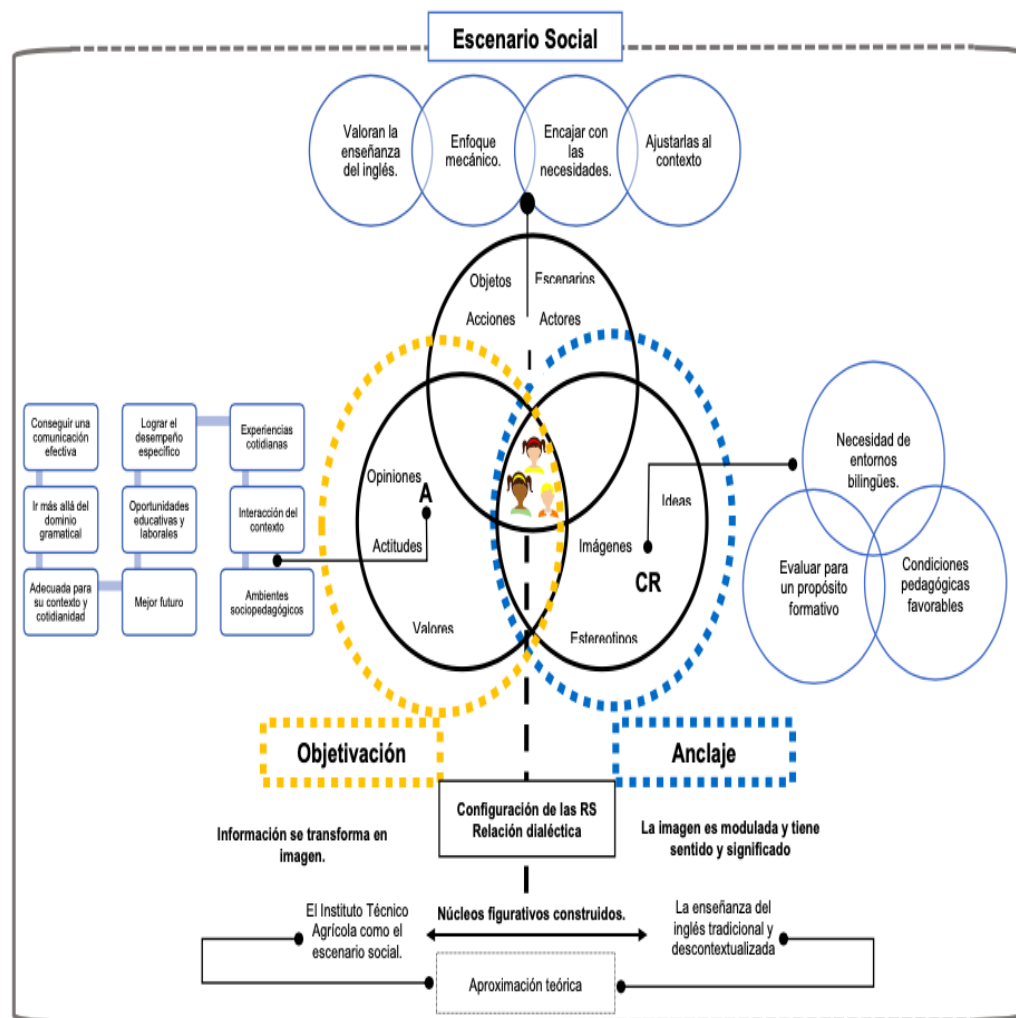


Gráfico 15. Red de relaciones entre las unidades temáticas, representación de los elementos abarcadores y la aproximación teórica.

En el gráfico 15, se pueden observar las relaciones establecidas entre cada una de las unidades temáticas que forman parte del fenómeno de estudio; el cual estuvo representado por generar una aproximación teórica a partir de las representaciones sociales de los estudiantes de educación media técnica y agropecuaria sobre la lengua extranjera inglés, para facilitar el desarrollo y consolidación de competencias comunicativas bilingües.

De entrada, cabe resaltar, que, en congruencia con su misión institucional, la enseñanza del inglés en el Instituto Técnico Agrícola de Salazar de las Palmas, ha adquirido vital importancia, por ser una institución que contempla dentro de sus objetivos, que los estudiantes alcancen un alto grado de desarrollo social, cultural y cognitivo. Ciertamente, por medio de la adquisición de una lengua extranjera, se instrumenta fielmente la finalidad de brindar una formación integral del desarrollo de la personalidad de los educandos, con el fin de que éstos obtengan mejor calidad de vida.

Además, en función de los elementos descritos en el gráfico 15, se presenta la formulación de la sistematización propiamente explicada de la aproximación teórica, a partir de las representaciones sociales de los estudiantes de educación media técnica y agropecuaria sobre la lengua extranjera inglés. Con las cuales, se aspira facilitar el desarrollo y la consolidación de competencias comunicativas bilingües.

El propósito es que las representaciones sociales del sector estudiantil sean tomadas como punto de partida y consideradas durante la enseñanza de dicha área de aprendizaje, en la educación técnica y agropecuaria. Dicha sistematización, acopla a cada uno de los ejes de las representaciones sociales (información, campo representacional y actitud) desarrollados durante el estudio. Además, estas representaciones se configuraron a través de la relación dialéctica entre los mecanismos de anclaje y objetivación; los cuales permitieron construir dos núcleos figurativos: *el Instituto Técnico Agrícola como el escenario social y la enseñanza del inglés tradicional y descontextualizada*. A juicio del investigador, éstos aglutinan y ordenan los

conocimientos e imágenes producidos a partir del discurso de los estudiantes de acuerdo a los tres ejes de las representaciones sociales para la construcción de la aproximación teórica.

En cuanto a la unidad temática información, la representación de los estudiantes sobre el objeto social, se configuró desde la categoría inicial: Representación sobre la enseñanza del inglés. Ésta quedó centrada en los recursos formales; con los cuales se engloba el fortalecimiento y desarrollo de las capacidades, destrezas y habilidades de los estudiantes en las competencias comunicativas bilingües.

Además, se asociaron tres subcategorías. La primera es sobre las prácticas educativas; la cual es percibida como una actividad compleja, donde se configuran las actividades de enseñanza en sus aspectos formales. El conocimiento pedagógico, congruente en cómo el docente concibe el contenido que enseña, está condicionado por creencias y la significación que éste tiene de la realidad. Y las estrategias didácticas, configuradas para guiar la enseñanza a través de tareas y actividades para el desarrollo de competencias bilingües. Desde la representación de los estudiantes, los elementos abarcadores fueron: valoran la enseñanza del inglés, enfoque mecánico, encajar con las necesidades y ajustarlas al contexto.

En tal sentido, se concluyó en primera instancia que, la información que tienen los estudiantes de sus experiencias en el proceso de la enseñanza del inglés tiene, como fuente principal su vida cotidiana en el Instituto Técnico Agrícola Las Palmas como escenario social de relaciones sociales y culturales; esencialmente, en la relación con los pares, con quienes comparten y construyen significados comunes.

Respecto a la unidad temática campo representacional, se configuró desde la categoría inicial: Sentido de las competencias comunicativas bilingües; el cual se enfatiza en el bilingüismo como política de Estado para que los ciudadanos logren comunicarse en más de una lengua y cultura. Del mismo modo, se asociaron dos subcategorías, la primera: apropiación de los

procesos de aprendizaje; la cual se adquiere por la necesidad en la cotidianidad de los estudiantes, y se lleva a cabo a través de períodos controlados en los espacios escolares y de la mano con el MCER.

La segunda, el sentido de las prácticas evaluativas, se sustentó en las orientaciones para la enseñanza, aprendizaje y evaluación del MCER, en concordancia primero con el PNB; segundo, con los estándares básicos y tercero, de la mano con los DBA, para promover las herramientas para el aprendizaje. Desde la representación de los educandos, los elementos abarcadores fueron: necesidad de entornos bilingües, condiciones pedagógicas favorables y evaluar para un propósito formativo. En este sentido, se concluye, que el campo representacional en su contenido da cuenta de los docentes como sujetos pedagógicos, de las prácticas educativas, y del proceso de evaluación; un orden que corresponde a la jerarquía de las representaciones sociales.

La tercera unidad temática: la actitud, se configuró desde la categoría inicial: Motivación; la cual está directamente relacionada con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquí el rol del docente juega un papel primordial como mediador para activar las emociones y, de esta manera, lograr que los estudiantes sean conscientes de sus fortalezas y debilidades.

Se asociaron dos subcategorías: la primera, que el idioma extranjero inglés como posibilidad laboral, se centra en la promoción del bilingüismo como una plusvalía para que los estudiantes tengan la oportunidad de mejorar en el ámbito educativo, laboral y estabilidad. La segunda, la competencia comunicativa intercultural, con sustento en la habilidad para interpretar y representar los comportamientos sociales y la cultural, destrezas y actitudes en congruencia con los valores del contexto. Desde la representación de los estudiantes, los elementos abarcadores fueron: conseguir una comunicación efectiva; ir más allá del dominio gramatical, adecuada para su contexto y cotidianidad, mejor futuro, oportunidades

educativas y laborales; lograr el desempeño específico, interacción del contexto, experiencias cotidianas y ambientes socio pedagógicos.

Se concluyó que los educandos tienen una actitud positiva hacia el Instituto Técnico Agrícola de Salazar de las Palmas. Puesto que, en su misión y visión, busca involucrar la ciencia y la tecnología como fundamento para la integración de áreas con la educación agropecuaria. Así, se persigue en forma consistente el fin de actualizar los contenidos curriculares, favorables a la generación de valor agregado; lo cual debe permitir una formación para el desempeño laboral de estudiantes; y, de esta manera, ayudar a resolver problemas económicos en sus familias y comunidades. Esto es visto de forma positiva por parte de los estudiantes; a quienes les ha permitido irse formando como personas y sujetos, sin que ello implique desconocer las problemáticas presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, hay que destacar que, producto de la relación dialéctica entre la objetivación y el anclaje de las distintas unidades temáticas y representación de los elementos abarcadores, emergieron los siguientes dos núcleos figurativos:

El Instituto Técnico Agrícola como el escenario social: La construcción del primer núcleo figurativo, se origina desde el discurso del grupo de estudiantes abordados; quienes atribuyen la importancia de la institución educativa a las vivencias propias y de familiares. Éstas están asociadas a sentimientos de bienestar y proyecto de vida en todos y cada uno de los ejes en torno a los cuales, se articula esta representación social del Instituto Técnico. De allí, la importancia de la institución vista como espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias para suscribir a los estudiantes en el mercado laboral.

Se confirma en este sentido, lo señalado en Cortes (1999):

Se trata de una escuela concebida como el espacio donde se construyen ambientes estructurales y globales para la transformación del sujeto, mediante los cuales se propicia el

desarrollo del talento como la herramienta más elaborada del hombre para fabricar un conjunto de abstracciones sobre el mundo real y sobre sus propias idealidades, y al mismo tiempo, reconocer en las habilidades y destrezas diversas formas de racionalización que recrean y crean situaciones más propicias para el desarrollo humano de los sujetos comprometidos en un proceso de formación (p. 40)

En concordancia con dicho autor, los espacios educativos deben ser escenarios para la formación y socialización. Es decir, para el desarrollo de las habilidades comunicativas bilingües en tanto que, primero, se debe tomar en cuenta la configuración de los elementos pedagógicos, metodológicos y estructurales propicios para la apropiación de los conocimientos a través de los procesos de enseñanza del inglés.

Segundo, es la estructuración de estos ambientes como escenario de socialización. Para identificar el tipo de relaciones que lo configuren como un espacio propicio para la interacción y la objetivación de nuevos contenidos (aprendizaje del inglés) y sentidos; sobre los cuales, se debe significar la identidad individual y colectiva de los estudiantes en el desarrollo de las competencias comunicativas bilingües. Al respecto, parafraseando a Durkheim (1976), las instituciones educativas propician una actividad de socialización y una actividad social. Como socialización, se centra en el proceso de construcción de la identidad individual y en la organización de una sociedad; como actividad social, hace énfasis en la diversidad de pensamientos, que conforman la coherencia social.

Por ello, en este núcleo figurativo, el Instituto Técnico aparece como un espacio social validado, tanto en sus formas, como en sus funciones, y al mismo tiempo, como un contexto social validador de los jóvenes como sujetos desempeñando el rol de estudiante. En palabras de Zambrano (2000), la escuela debe ser “un referente de viajes que se inician desde la temprana edad para el individuo, un espacio, donde se referencian las obsesiones más dramáticas y se subliman las aspiraciones al deseo.” (p. 52).

En esta medida, las relaciones sociales que se establecen en los espacios educativos se caracterizan por poseer un fuerte componente afectivo; las cuales son vividas como legítimas, en tanto se dan en el seno de la institución.

Por tanto, las relaciones sociales establecidas entre este grupo de estudiantes y sus docentes en el escenario social, está mediada por la atribución dada al ITA como la única institución dueña de los saberes necesarios para alcanzar su proyecto de vida e integrarse a la sociedad. Entonces, la institución educativa es un espacio donde, además de preparar a los individuos para que formen parte de la sociedad que los ha acogido, los responsabiliza de su conservación y de su transformación (Durkheim, 1976).

De esta forma, el Instituto Técnico Agrícola (ITA) es visto más allá de sólo socializar y educar para la vinculación de los estudiantes a los tejidos sociales, sino que, debe persistir en la construcción de nuevos patrones culturales mediante los cuales, se promueven sus sentidos valorativos y formas de pensar. Esto implica la presencia de individuos formados y sólidamente socializados, quienes deben haber transformado saberes en su devenir de forma intrínseca, a interacción con patrones culturales sólidos y que, a la par, hacen parte de la cotidianidad cultural (Zambrano, 2000)

En este contexto, los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo y consolidación de las competencias comunicativas bilingües están sujetas al funcionamiento del nivel educativo a que pertenecen y buscan la organización o deconstrucción de los conocimientos y los saberes útiles a la producción. En tanto, el modelo en el que se sustenta puede considerarse como una representación jerarquizada de saberes, de acuerdo a un orden unidimensional, que ubica en la cima al docente del área de inglés, que hace del saber técnico la aplicación de este último y que tiene, él mismo como aplicación, el saber profesional. Ergo, esta representación tiene muchas implicancias socioculturales que inciden en la configuración de las

imágenes y de las construcciones colectivas y de la representación de los formados.

En este sentido, el Instituto Técnico Agrícola de Salazar de las Palmas es un escenario social determinado por la cultura y no solamente, un escenario, en el que se prepara para ella. Su misión deberá estar direccionada a reevaluarse permanentemente, para que los estudiantes, en su proceso de formación, desarrollen y fortalezcan sus capacidades para enfrentar su cotidianidad escolar y social.

La enseñanza del inglés tradicional y descontextualizado: La construcción del segundo núcleo figurativo surge a partir del discurso de los educandos que manifestaron inconformidad con las prácticas educativas, el sentido de las prácticas evaluativas y el enfoque mecánico de la enseñanza del inglés. Esta representación social da relevancia, de manera exclusiva al plano vincular y afectivo con el grupo de estudiantes; entendiendo por esto, la dinámica juvenil que en el escenario social (Instituto ITA) se desarrolla y en cierto modo, tiene la corresponsabilidad ética, política y moral de constituir procesos de formación y socialización en los que, como tal, circulan múltiples sentidos y donde se producen variados aprendizajes.

En este sentido, Barcena y Melich (1997), arguyen la necesidad de:

Una práctica educativa como acontecimiento ético que, superando los marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la mera planificación tecnológica, en donde lo único que cuenta son los logros y los resultados educativos medibles a corto plazo, que se espera que los alumnos alcancen después de un período de tiempo, centre también su reflexión en el ser humano que educa, su historia, sus relaciones vitales, su aquí, su ahora y sus circunstancias. (p. 87)

En este orden de ideas, la práctica educativa reduccionista e instrumental, percibida por los estudiantes en los docentes del área de inglés en el Instituto Técnico Agrícola de Salazar de las Palmas podría estar limitando el desarrollo y consolidación de las competencias comunicativas bilingües, puesto que proyecta un proceso formativo delimitado en un

espacio de tiempo específico y predeterminado. Además, sin relación con el entorno social; enfocada solo en convertir a los estudiantes en meros sujetos para el desempeño de la función a la que están destinados, haciendo de la configuración de las prácticas educativas un proceso coactivo, predictivo, terminado.

Cortes (1999) también resalta la importancia de las prácticas educativas al señalar su finalidad en:

La construcción del relato de una identidad, de un sujeto, de una historia, así como la ubicación de un actuar en el presente, el cual rompe el devenir incesante que sólo conoce un hecho y un acontecimiento y reconoce que la historia no es lineal, que es cambiante, impredecible y está por conceptuar (p. 8)

Así pues, la enseñanza del inglés como lengua extranjera debe ser un medio favorable para el desarrollo y consolidación de las competencias comunicativas bilingües. Pero, también es cierto que debe contribuir al desarrollo de la competencia intercultural; la comprensión y el desarrollo del escenario social. Cabe resaltar que, cuando se hace referencia a la competencia intercultural, se refiere a las formas en que el intercambio cultural ocurre, no sólo entre la lengua materna de los estudiantes y la extranjera (inglés), sino también entre la cultura del profesor, con su entorno social, y la de los estudiantes.

Entonces, la competencia intercultural en la enseñanza del inglés, según Alonso (2006), trasciende su impacto e importancia en tanto que:

El desarrollo de la competencia intercultural es esencial para el desarrollo de la competencia lingüística, y ambas son una condición para la adquisición de una verdadera competencia comunicativa en una lengua extranjera, para que el estudiante se sienta a gusto y cómodo en ese nuevo mundo que se va develando (p. 5)

Por consiguiente, los docentes deben comprender que la enseñanza del inglés también implica el desarrollo de la competencia intercultural y esto representa incorporar a los alumnos en un nuevo sistema de significado y sus representaciones simbólicas asociadas. Por tanto, el educador debe ser

consciente de las diversas realidades presentes en el aula (situación económica de los alumnos, constructos formales y funcionales, necesidades sociales, comportamientos sociales, culturales, entre otros). Pues, estas representan coincidencias y desencuentros provenientes de la relación intercultural desarrollada a través de la enseñanza del inglés que pueden facilitar o limitar tanto el aprendizaje como la motivación para aprender la lengua extranjera.

En concordancia, la enseñanza del inglés debe sustentarse en un enfoque intercultural y así, darle el justo reconocimiento a la propia identidad de cada estudiante y la aceptación de los demás. Coincide con Soto (2008) en señalar que:

La educación intercultural bilingüe en inglés se concibe como aquella que, además de formar sujetos bilingües con óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en inglés, posibilita la identificación con su cultura de origen y el conocimiento de las otras culturas que podrían constituir un valioso aporte para el mejoramiento de su nivel de vida y de su comunidad (p. 15)

Entonces, el aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes del Instituto Técnico Agrícola de Salazar de las Palmas no representa una prioridad, mientras que las prácticas educativas del docente sean tradicionales y descontextualizadas; es decir, cuando las prioridades pedagógicas sean orientadas directamente por la política educativa bilingüe en Colombia, desconociendo las realidades de los espacios culturales rurales. Del mismo modo, Quintero y Mejía (2010) sustentan que: “enseñar una lengua extranjera conlleva comprender el concepto de interculturalidad, lo cual requiere una mirada investigativa para comprender las diferencias sociales” (p.18).

En este sentido, el aprendizaje del idioma inglés se convierte para los docentes en una importante meta a alcanzar y sus creencias apuntan a que los estudiantes deben verlo como una prioridad de vida. Por otro lado, los estudiantes pertenecientes a esos escenarios sociales, caracterizados por la

ruralidad, cuyas vidas se han centrado más en la agricultura, la agropecuaria con enfoque en el trabajo físico, el aprendizaje de un idioma extranjero podría ser considerado poco importante. Se ve simplemente cómo un tema adicional para aprender en el repertorio académico de las materias escolares que le brinda el docente del Instituto Técnico Agrícola; esta representación refuerza la idea del aprendizaje del inglés como algo irrelevante en la realidad de su futuro inmediato.

Ahora bien, las creencias en una lengua influyen mucho en la cúspide de su futuro inmediato del estudiantado para comprender su importancia (Richards y Lockhart, 2006). En la presente investigación quedó claro que el profesor se enfrenta con la realidad sociocultural de los alumnos campesinos para intentar que comprendan la relevancia de aprender inglés. Si bien es cierto que los estudiantes valoran la enseñanza de la lengua extranjera, la realidad escolar de los alumnos no contribuye suficientemente a la apropiación de la misma.

Fruto de la relación dialéctica de los núcleos figurativos expuestos anteriormente, se establece que primero, el Instituto Técnico Agrícola de Salazar de las Palmas, en esta representación social, continúa siendo la institución garante de las futuras aspiraciones de los estudiantes. Esas expectativas de futuro se deben reequilibrar y ajustar más aún para preservar los vínculos familiares, a través de la herencia del trabajo y los valores de responsabilidad para protegerlos. Pues, en consecuencia, la fuente de motivación de los alumnos para aprender inglés está ligada específicamente a su contexto académico, contexto este que les orienta, el camino único y más apropiado para que puedan acceder a mejores condiciones de vida, y el único escenario social capaz de garantizarles que puedan integrarse y ser útiles a la sociedad.

Segundo, en el caso de la interacción entre docentes y estudiantes, las cosmovisiones apuntan a caminos diferentes. En cierto modo, debido a que las prácticas educativas del docente de inglés están descontextualizadas y a

su vez, condicionadas por las políticas para la educación que ha implementado el Ministerio de Educación Nacional, muy influenciadas por la globalización y la necesidad de aprender el idioma inglés desde los grandes centros poblados o ciudades. Esto ha hecho que los docentes sientan el peso de la responsabilidad social, para tratar de cumplir con esos objetivos e impregnan la enseñanza del inglés con su propia cultura urbana; por tanto, ya no es solo un deseo personal y profesional sino, también, un requisito nacional.

Ergo, los estudiantes se representan la enseñanza del inglés idealizada por un proceso de formación, que ignora las competencias socioculturales campesinas, que sesga el desarrollo y consolidación de las competencias comunicativas bilingües; para ellos, esto hace que centren su atención en otros objetivos individuales o colectivos y el aprendizaje de una lengua extranjera pase a un segundo plano.

CAPITULO VI

REFLEXIONES FINALES

El presente capítulo se centró en los alcances de cada objetivo específico, en cuanto a explorar las representaciones sociales construidas por los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés y su pertinencia con la ruralidad. Si bien, los estudiantes la consideran como una oportunidad para comunicarse en el exterior, se ratificó la descontextualización de las prácticas educativas de los docentes en el área de inglés (práctica mecanicista netamente con pruebas estandarizadas) que no favorecen el desarrollo y la consolidación de las competencias comunicativas bilingües; y, por tanto, se dificulta alcanzar el nivel específico, que exige el Ministerio de Educación Nacional, para el afianzamiento de su formación integral.

Además, permitió identificar las representaciones sociales de las experiencias formativas en la enseñanza del inglés por parte de los estudiantes; y así, comprender los sentidos y significados que les atribuyen en su proceso de formación. En concordancia, la identificación de las representaciones sociales desde el abordaje empleado, permitió reconocer que están relacionadas con el proceso de aprendizaje, con el Instituto como escenario social, la identidad de los estudiantes, las prácticas educativas en la enseñanza del inglés.

Respecto al segundo objetivo, se logró interpretar los elementos ligados a la historia, el contexto, y la cultura rural, que influyen en la elaboración y el anclaje de esas representaciones. Pues, las representaciones sociales presentes en el sector estudiantil son consideradas en la enseñanza de dicha área de aprendizaje, en la educación técnica y agropecuaria. Dicha

sistematización, acopló a cada uno de los ejes de las representaciones sociales (información, campo representacional y actitud) desarrollados durante el estudio.

Además, estas representaciones se configuraron a través de la relación dialéctica entre los mecanismos de anclaje y objetivación; los cuales permitieron construir dos núcleos figurativos: el Instituto Técnico Agrícola como el escenario social y la enseñanza del inglés tradicional y descontextualizada. A juicio del investigador, éstos aglutinan y ordenan los conocimientos e imágenes producidos a partir del discurso de los estudiantes de acuerdo a los tres ejes de las representaciones sociales para la construcción de la aproximación teórica.

Finalmente, se develaron algunas implicaciones educativas generadas por las representaciones sociales actuales de los estudiantes del contexto rural seleccionado sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En primera instancia que, los estudiantes desde sus experiencias en el proceso de la enseñanza del inglés, tienen, como fuente principal su vida cotidiana el Instituto Técnico Agrícola de Salazar de las Palmas. Un escenario social de relaciones sociales y culturales, esencialmente, en la relación con los pares, con quienes comparten y construyen significados comunes.

En este sentido, el campo representacional en su contenido da cuenta de los docentes como sujetos pedagógicos, de las prácticas educativas, y del proceso de evaluación; pues, ellos poseen un orden que corresponde a la jerarquía de sus respectivas creencias básicas y representaciones sociales. En cuanto a que los educandos tienen una actitud positiva hacia el Instituto Técnico Agrícola de Salazar de las Palmas, éste ciertamente es visto de forma positiva por parte de los estudiantes; a quienes se les ha permitido irse formando como personas y sujetos, sin que ello implique desconocer las problemáticas presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, hay que destacar que, producto de la relación dialéctica entre la objetivación y el anclaje de las distintas unidades temáticas y

representación de los elementos abarcadores, emergieron los siguientes dos núcleos figurativos. El Instituto Técnico Agrícola como el escenario social: La construcción del primer núcleo figurativo, se origina desde el discurso del grupo de estudiantes abordados; quienes atribuyen la importancia de la institución educativa a las vivencias propias y de familiares, respecto a una enseñanza del inglés tradicional y descontextualizada.

La construcción del segundo núcleo figurativo surge a partir del discurso de los educandos, que manifestaron inconformidad con las prácticas educativas, el sentido de las prácticas evaluativas y el enfoque mecánico de la enseñanza del inglés. Por tanto, permitió acercarse a la experiencia en la enseñanza del inglés, desde un enfoque teórico diferente a los habituales, que predominan en su abordaje.

En consecuencia, ello representa un aporte al conocimiento. Debido a que, desde la perspectiva de las RS, ésta permitió concluir que, abordar la experiencia en la enseñanza del inglés como objeto de estudio, de manera intuitiva, logra anclarse en el sistema de valores, creencias y actitudes de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B., y Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323–348. Disponible: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99241> [Consulta: 2021, abril 22].
- Albó, X. (1999). *Iguales, aunque diferentes*. Ministerio de Educación, UNICEF.
- Alfaro, M. (2004). Planificación del aprendizaje y la enseñanza. Venezuela. FEDUPEL.
- Alonso, A. (2006). La competencia intercultural en la enseñanza del inglés dentro del contexto turístico. *Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas*. pp 17-26.
- Álvarez, M. (2013). La comprensión de la evaluación de aula en educación superior. Acercamientos iniciales desde una investigación conjunta. Caso UCEVA. En: González D. y Arce, M. (compiladores) *Rostros de la evaluación del aprendizaje en educación superior*, (pp. 45 -86). Cali: Bonaventuriana.
- Anderson, Alix. (2011). *La Importancia de Aprender una Segunda Lengua*. Grand Valley State University. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.gvsu.edu/cms3/assets/F8585381-E4E9-6F8E> [Consulta: 2021, abril 12].
- Anijovich, A. (2010). *Estrategias de enseñanza otra mirada al quehacer del aula*. Ayquel Editores. [Documento en línea]. Disponible <http://terras.edu.ar/biblioteca/3/3Como-ensenamos-Lasestrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf> [Consulta: 2021, marzo 12].
- Araujo, N. (2017). *Las creencias sobre la evaluación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera: hacia una evaluación proactiva*. [Tesis doctoral] Disponible: <http://sired.udenar.edu.co/6520/> [Consulta: 2021, septiembre 22].
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de ciencias sociales* 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede académica Costa Rica: Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional.
- Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, Núm. 33. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Bogotá. Disponible: [revistas idep.edu.co/index.php/educación_y_ciudad/article/view/1671](http://revistas.idep.edu.co/index.php/educación_y_ciudad/article/view/1671) (Consulta:

2022, enero 15).

- Barcena, F. y Melich, C. (1997). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bello, M. y Maya, F. (2013). Algunos aspectos de la bioética en la educación universitaria venezolana. *Redhecs [Revista electrónica]*, 8 (15). Disponible en: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/redhecs/article/viewarticle/2562/3890>. [Consulta: 2022, Febrero 01]
- Bonilla, E y Rodríguez, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- British Council, Education Intelligence (2015). *English in Colombia: An examination of policy, perceptions and influencing factors*
- Buendía, L.; Colás, M. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bustamante, G. (2015). *La bioética en las investigaciones educativas*. Disponible: http://www.eduqa.net/eduqa2015/images/ponencias/eje3/3_aj_Bustamante_Gladys_LA_BIOETICA_EN_LAS_INVESTIGACIONES_EDUCATIVAS.pdf [Consulta: 2022, Febrero 01]
- Calderón, R. y Y. Mora (2014). Desarrollo profesional del docente de inglés en el área de evaluación de los aprendizajes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-21.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM.
- Cortes, G. (1999). *Perspectiva educativa*. Colombia: Editorial FAID.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- Cronquist, K., y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina. El diálogo. Liderazgo para las Américas*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-América-Latina-1.pdf> [Consulta: 2021, marzo 10].
- Cruz, M., Loyo, M., y Méndez, H. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), 167-197. [Documento en

línea]. Disponible: <http://pueblosyfronteras.unam.mx/index.php/index.php/pyf/article/view/126> [Consulta: 2020, abril 12].

- Daza, J. (2008). *Construcción de un modelo pedagógico alternativo a partir de la praxeología pedagógica*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.google.co.ve/search?hl=es&q=praxis+pedagogica+hermeneutica&btnG=Buscar&meta=&aq=o&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai= [Consulta: 2020, mayo 01].
- Delfín de Manzanilla, B (2007). *Actitudes de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés*. [Tesis doctoral]. Disponible en <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/29> [Consulta: 2021, Septiembre 22]
- Durkheim, E. (1976) *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Elizondo, A., Rodríguez, J. y Rodríguez, I. (2018). *La importancia de la emoción en el aprendizaje*. *Didácticas Específicas*, (19), 37–42. [Documento en línea]. Disponible: <https://doi.org/10.15366/didacticas2018.19.003> [Consulta: 2020, abril 12].
- Fernández, M. (1990): *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.
- Freeman, D. y Johnson E. (1998). 'Reconceptualizar la base de conocimiento de la formación de profesores de idiomas. *TESOL Trimestral*.
- Gaitán, C., y Jaramillo, J. (2007). *Formación Docente en la Educación Superior. Modelo Educativo para la Formación Pedagógico-Didáctica*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gavari, E. (2005). *Estrategias para la observación de la práctica educativa*. Barcelona, España: Centro de estudios Ramón Areces.
- Genesee, F. (1994). *Integrating language and content: Lessons from immersion*. Center for Research on Education, Diversity and Excellence
- Goetz, J y LeCompte, M (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. España: Morata
- Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, núm. 38, julio-septiembre, 2008, pp. 29-39. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf> [Consulta: 2021, abril 5].
- Guevara, J. (2000). La enseñanza del inglés en la era digital. *Revista de Ciencias Humanas*, 16.
- Hernández R, F. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, ISSN-e 1989-0796, ISSN 1130-7021, N° 11, 1999, págs. 141-153

- Hernández S., R., Fernández C., C., y Baptista L., M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ª. ed.). México: Mcgraw-Hill/Interamericana.
- Jaime, C. (2009). *Importancia del inglés en la educación*. [Documento en línea]. Disponible: <https://es.slideshare.net/jaimechango/importancia-del-ingles-en-la-educacion> [Consulta: 2022, abril 2].
- Jiménez, A., y Robles, F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista educateconciencia*. [Revista en línea]. Disponible: <http://192.100.162.123:8080/bitstream/123456789/1439/1> (Consulta: 2021, abril 12).
- Jodelet, D. (2000). *La representación social. Fenómenos, conceptos y teorías*. Barcelona España: Paidós.
- Jodelet, D. (1986). *La Representación Social: Fenómeno, Concepto y Teoría*. Psicología Social II. España: Paidós.
- Juan, A. y García, I. (2012). Los diferentes roles del profesor y los alumnos en el aula de lenguas extranjeras. *Didacta*, 21.
- Knapp, D., Suárez, L. y Mesa, L. (2019). *Aspectos teóricos y epidemiológicos de la categoría representación social*. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana: Disponible: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n1/03.pdf> [Consulta: 2021, abril 29].
- Knowles S., Holton F., y Swanson A. (2001). *Andragogía, El Aprendizaje de los Adultos*. México: Oxford.
- León, M (2002). Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En: *Psicología Social*. Buenos Aires, Argentina: Prentice Hall.
- Ley 115 (1994). [Documento en línea].Disponible: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html#:~:text=ART%C3%8DCULO%201o.,derechos%20y%20de%20sus%20deberes.&text=La%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20es%20regulada,di%20puesto%20en%20la%20presente%20Ley. [Consulta: 2021, julio 28]
- Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Congreso de la República, Colombia: Autor.
- Ley 1581 de 2012. Por la cual se definen principios y conceptos sobre protección de datos personales. Congreso de la República: Autor.
- Lonergan, B. (1994). *Método en teología*. Salamanca: Sígueme.
- Lukes, S. (1984). *Emile Durkheim. Su vida y Obra*. Madrid, España: Siglo XXI.

- Lynch, B. K. (2003). *Language Assessment and Programme Evaluation*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Mansilla, J y Beltrán J. (2013). *Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas*. Perfiles educativos.
- Marchena, P., y Recinos, M. (2020). Estrategias pedagógicas basadas en el enfoque por competencias: una experiencia en el curso de Diplomática. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 149-168. Disponible: <https://doi.org/10.15359/rep.15-1.8> [Consulta: 2021, abril 25]
- Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2001). Disponible: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta 2021, Septiembre 22].
- Martinez Miguélez, M. (1999). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Martínez, J. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 01 (13), 235-261
- Martínez Miguélez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martyniuk, W. (2010). *Studies in Language Testings. Aligning tests with the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mazzitelli, C; Aguilar, S; Guirao, A y Olivera, Adela (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. VI N° 6
- McKerman, J. (2001). *Investigación–acción y curriculum*. Madrid: Morata
- Mena, T. (2013). Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación. *Repositorio Uniovi*. [Catálogo en línea]. Disponible:https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/18314/TFM_%20MenaBenet.pdf;jsessionid=66452AA0A90875E59183C5004EAE91EE?sequence=6 [Consulta: 2022, abril 12].
- Ministerio de Educación (2016). *Orientaciones y principios pedagógicos currículo sugerido de inglés*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.englishtimevalle2020.com/wpcontent/uploads/2020/10/ORIENTACIONES-Y-PPIOS-PEDAGO%CC%81GICOS-CSI-6-A-11-GRADO.pdf> [Consulta: 2021, abril 28].
- Ministerio de Educación (2017). *¡¡COLOMBIA Very Well!! Programa Nacional de inglés 2015-2025 Documento de Socialización*. [Documento en

línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf [Consulta: 2022, abril 2 de 2022]

Ministerio de Educación de Chile. (2014). *Plan de fortalecimiento de la educación pública*. *Revista de Educación*, 368, 13-17. [Documento en línea]. Disponible: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201411141426460.REVISTAMINEDUCfinal.pdf>. [Consulta: marzo 10 de 2022]

Ministerio de Educación de Perú. (2016). *Plan de implementación al 2021 de la política nacional de enseñanza, aprendizaje y uso de idioma inglés – Política “inglés, puertas al mundo.”* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.minedu.gob.pe/ingles-puertas-al-mundo/>. [Consulta: marzo 10 de 2022]

Ministerio de Educación Nacional (2006). Programa Nacional de Bilingüismo (PNB). [Documento en línea]. Disponible: <https://www.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689> [Consulta: 2021, Julio 29].

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Programa Nacional de Bilingüismo (PNB)*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86689> [Consulta: 2021, Septiembre 24].

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas extranjeras*. Disponible: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article340021.html?noredirect=1> [Consulta: 2021, Julio 28].

Ministerio de Educación Nacional (2021). *Llega ECO 2.0 una apuesta educativa radial y transmedia para el aprendizaje del inglés y el reconocimiento de a diversidad cultural*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/405721:Llega-ECO-2-0-una-apuesta-educativa-radial-y-transmedia-para-el-aprendizaje-de-ingles-y-reconocimiento-de-la-diversidad-cultural>. [Consulta: 2022, Febrero 19]

Ministerio de Educación Nacional (2009). Mundo de Competencias. Colombia Aprende: La red de conocimiento. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1751/w3-propertyvalue-44921.html> [Consulta: abril 22 de 2022]

- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Bogotá, MEN.
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.antalya.uab.cs/athenea/num2/mora.pdf> [Consulta: 2021, Septiembre 22]
- Morales, J. (2011). Fenomenología y hermenéutica como epistemología de la investigación. *Revista Paradigma*. Vol. XXXII, Nro. 2, diciembre. Pp. 7-22. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay, Venezuela.
- Morán, P. (2001). Lenguaje and Culture. In *Theaching in Practice*, pp 34-47.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Santillana.
- Morles, V. (2011). Guía para la elaboración y evaluación de proyectos de investigación. *Revista de Pedagogía*, vol. XXXII, núm. 91, julio-diciembre, 2011, pp. 131-146. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/659/65926549008.pdf> [Consulta: 2022, febrero 21).
- Moscovici, S. (1984). *El campo de la psicología social*. España: Paidós.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of social psychology*, 18, 211-250.
- Muchinsky, P. (2000). *Psicología aplicada al trabajo*. Paraninfo Learning. España: Thompson.
- Narváez H., Cedeño D., y Narváez H. (2015). *La formación axiológica para el trabajo educativo, un reto para la educación superior en ecuador*. (Documento en línea). Disponible:https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/Comision_10/la_formacion_axiologica_para_el_trabajo.pdf [Consulta: 2021, Febrero 01].
- Orellana, C. (2017). La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. *Revista E-Ciencias de la Información*, 7(1)
- Ortiz, I. (2013). *La importancia del idioma inglés en la educación*. El Nuevo Diario. Managua, Nicaragua. Disponible:<http://www.elnuevodiario.com.ni/desde-la-u/305910-importancia-idiomaingles-educacion/> [Consulta: 2020, Septiembre 25].

- Padrón, J. (2001). La estructura de los procesos de investigación. *Revista educación y ciencias humanas*. Año IX, N° 17 julio-diciembre de 2001. Decanato de postgrado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Disponible: http://padron.entretemas.com.ve/Estr_Proc_Inv.htm [Consulta: 2022, Febrero 11]
- Pajares, M. (1992). Creencias de los docentes en investigación educativa: Limpiando una construcción desordenada. *Revista de Investigación Educativa*, 2, pp. 1-15
- Pardo, J. (2003). *Una propuesta curricular para los cursos de español como lengua extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia en las naciones unidas*. Barcelona, Spain: Universidad de Barcelona. [Documento en línea]. Disponible: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_13JavierPardo.pdf?documentId=0901e72b80e5376b [Consulta: 2022, abril 28].
- Parra Acevedo, M. (2021). Motivación y desempeño de los docentes de la Escuela Normal Superior NCG en tiempos de pandemia. En J.A.Trtujillo Holguin, A.C. Rios Castillo y J.L. García León (Coords.). *Desarrollo Profesional Docente: Reflexiones y Experiencias durante la Pandemia*, (pp. 337-358). Disponible: ensech.edu.mx/pdf/maestría/libro6/TP6-4-6ParraAcevedo.pdf (Consulta: 2022, Abril 17).
- Pastor, S. (2003). La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En *Consejería de Educación (Eds.)* Madrid, España.
- Pérez, A. (2021). *La Pandemia, tragedia para la educación en Colombia. Razón pública. Para saber en serio lo que pasa en Colombia*. [Documento en línea]. Disponible en <https://razonpublica.com/la-pandemia-tragedia-la-educacion-colombia/> [Consulta: 2021, Septiembre 22].
- Pons, X. (2008). Aproximación histórica, ideológica y temática a la psicología social. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.scribd.com/doc/56847134/ion-Historica-Ideologica-y-Tematica-a-La-Psicologia-Social> [Consulta: 2021, Septiembre 23].
- Quintero, J., y Mejía, N. (2010). *Narrativa Pedagógica Universitaria*. Nueva Delhi- India: Universitas Humanística.
- Rodríguez G; Gil J y García E. (1996). *Introducción a la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe
- Rodríguez, T; y García, M. (2007). *Representaciones sociales: teoría e investigación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Rogoff, B. (2003). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el*

contexto social. México: Paidós.

- Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/rojas> [Consulta: 2022, abril 06].
- Rowntree, D. (1982). *Educational Technology in Curriculum Development* (2a ed.). London: Harper Education Series.
- Ruta Maestra. (2017). *Edición 18. DBA Derechos Básicos de Aprendizaje*, <https://rutamaestra.santillana.com.co/dba-derechos-basicos-de-aprendizaje/>
- Salinas, J. (2017). *Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad*. [Tesis doctoral] Disponible <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/405936/jjv1de1.pdf?sequence=1> [Consulta: 2020, Febrero 11]
- Sandoval, N. (2015). *Valores, ocio y compromiso cívico de los estudiantes universitarios de Venezuela. El caso del Estado Táchira*. [Tesis doctoral] Disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Nrsandoval/SANDOVAL_ACUNA_NellyRocio_Tesis.pdf [Consulta: 2021, Septiembre 22].
- Santana, L., (2017). *Representaciones sociales de las experiencias formativas en estudiantes de las facultades de educación. caso: Universidad Distrital Francisco José De Caldas Bogotá-Colombia*. [Tesis doctoral] Disponible en <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4079/Santanaluisa2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2021, Febrero 11].
- Santillana, P. (2016). *Ruta Maestra*. Edición 16. [Documento en línea]. Disponible:<https://poseidon01.ssrn.com/delivery.phpID=2281200741260940900121201160700121231> [Consulta: 2020, abril 11].
- Shulman, L. (1989). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Soto, J. (2008). *El currículo Intercultural Bilingüe. La naturaleza humana integrada a su mundo Cultural*. Colombia: Magisterio.
- Sprachcaffe. (2017) *¿Por qué estudiar inglés?* España. [Documento en línea]. Disponible:<http://www.sprachcaffe.com/espanol/porque-estudiar-ingles.htm> [Consulta: 2020, abril 4].
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*.

- Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, J. Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. (3ª.ed.). México: Paidós.
- Trujillo Saenz, F. (2009). Cultura, comunicación u lenguaje: Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales. España: Magina
- Tsui, A. (2009). Experiencia docente: enfoques, perspectivas y características. En: Burns A, Richards JC (eds) *The Cambridge Guía del profesor de segunda lengua*. Educación. Cambridge: Cambridge University Press, 97- 190.
- Velasco, L. (2016). Representaciones sociales sobre el aprendizaje en inglés elemental en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué. [Tesis doctoral]. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 66-77
- Zabalza., M. (1991). *Fundamentos de la Didáctica y del conocimiento didáctico*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
- Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali: Fundación para la filosofía en Colombia.
- Zunini, P. (2007). El docente como obstáculo epistemológico. Buenos Aires. Vol. 4(9). págs. 28-34. 2007 28. ISSN 1667-8338 © LIE-FI-UBA.