

Editores

Gómez-Vahos, Jovany
Aguilar-Barreto, Andrea J.
Espinosa-Castro, Jhon-Franklin

Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander



Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander

Editores

Gómez-Vahos, Jovany

Aguilar-Barreto, Andrea J.

Espinosa-Castro, Jhon-Franklin

Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander



BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA

Editores

Gómez-Vahos, Jovany
Aguilar-Barreto, Andrea J.
Espinosa-Castro, Jhon-Franklin

Autores

Jovany Gómez-Vahos
Andrea J. Aguilar-Barreto
Jhon-Franklin Espinosa-Castro
Nicomedes Alexis Ortega Rubio
Rafael Ordoñez Ortega
Marcela Flórez Romero
Mayeini Katherine García Parada
Gloria Yeni García Lizcano
Yurley Karime Hernández Peña
Nixon Pabón Rodríguez
Silvia Juliana Rodríguez Basto
Geovanni Coronel Quintero
Andrea Johana Aguilar Barreto
Claudia Parra Meaurio
Rafael Pulido Morales
Clara Paola Aguilar Barreto
Nohemy Hernández Aguilar
Yackeline Fuentes Díaz
Hernán Sepúlveda Figueroa
Kattia Magred Sepúlveda Rodríguez
Omar Rozo Pérez
Yudith Liliana Contreras Santander
Hender Yesid Ayala Contreras
Luis Francisco Melo Ayala



EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL ACREDITA
INSTITUCIONALMENTE A LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
Resolución 23095, del 15 de diciembre de 2016

Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander

Editores

© Gómez-Vahos, Jovany
© Aguilar-Barreto, Andrea J.
© Espinosa-Castro, Jhon-Franklin

Autores

©Jovany Gómez-Vahos
©Andrea J. Aguilar-Barreto
©Jhon-Franklin Espinosa-Castro
©Nicomedes Alexis Ortega Rubio
©Rafael Ordoñez Ortega
©Marcela Flórez Romero
©Mayeini Katherine García Parada
©Gloria Yeni García Lizcano
©Yurley Karime Hernández Peña
©Nixon Pabón Rodríguez
©Silvia Juliana Rodríguez Basto
©Geovanni Coronel Quintero
©Andrea Johana Aguilar Barreto
©Claudia Parra Meaurio
©Rafael Pulido Morales
©Clara Paola Aguilar Barreto
©Nohemy Hernández Aguilar
©Yackeline Fuentes Díaz
©Hernán Sepúlveda Figueroa
©Kattia Magred Sepúlveda Rodríguez
©Omar Roza Pérez
©Yudith Liliana Contreras Santander
©Hender Yesid Ayala Contreras
©Luis Francisco Melo Ayala

Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander / editores Jovany Gómez-Vahos, Andrea J. Aguilar-Barreto, Jhon-Franklin Espinosa-Castro; Nicomedes Alexis Ortega Rubio [y otros 22] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

260 páginas; tablas a blanco y negro; figuras a color
ISBN: 978-958-5533-37-0 (Versión electrónica)

1. Maestros -- prácticas pedagógicas -- Norte de Santander 2. Prácticas de la enseñanza -- Investigaciones -- Norte de Santander 3. Métodos de enseñanza -- Investigaciones 4. Pedagogía I. Gómez-Vahos, Jovany, editor-autor II. Aguilar-Barreto, Andrea J., editor-autor III. Espinosa-Castro, Jhon-Franklin, editor-autor IV. Ortega Rubio, Nicomedes Alexis. V. Ordoñez Ortega, Rafael VI. Flórez Romero, Marcela VII. García Parada, Mayeini Katherine VIII. Gloria Lizcano, Gloria Yeni IX. Hernández Peña, Yurley Karime X. Pabón Rodríguez, Nixon XI. Rodríguez Basto, Silvia Juliana XII. Coronel Quintero, Geovanni XIII. Parra Meaurio, Claudia XIV. Pulido Morales, Rafael XV. Aguilar Barreto, Clara Paola XVI. Hernández Aguilar, Nohemy XVII. Fuentes Díaz, Yackeline XVIII. Sepúlveda Figueroa, Hernán XIX. Sepúlveda Rodríguez, Kattia Magred XX. Roza Pérez, Omar XXI. Contreras Santander, Yudith Liliana XXII. Ayala Contreras, Hender Yesid XXIII. Melo Ayala, Luis Francisco XXIV. Tit.

371.102 C744 2018 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 21ª edición

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Grupos de investigación

Altos Estudios de Frontera (ALEF), Universidad Simón Bolívar, Colombia.
Rina Mazuera Arias
Democracia y Modernización del Estado Colombiano, Universidad Simón Bolívar, Colombia.
Florentino Antonio Rico Calvano
Modelamiento Científico e Innovación Empresarial GIMCINE
Miguel Ángel Vera
Grupo de investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Simón Bolívar, Colombia
Patricia Del Pilar Martínez Barrios



ISBN: 978-958-5533-37-0

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co>

Barranquilla y Cúcuta

Producción Editorial

Conocimiento Digital Accesible. Mary Barroso, Lisa Escobar
Urb. San Benito vereda 19 casa 5. Municipio Santa Rita del Estado Zulia- Venezuela. Apartado postal 4020. Teléfono: +582645589485, +584246361167. Correo electrónico: marybarroso27@gmail.com, conocimiento.digital.a@gmail.com

Diciembre del 2018

Barranquilla

Made in Colombia

Como citar este libro

Gómez-Vahos, J., Aguilar-Barreto, A.J. y Espinosa-Castro, J.F. (Ed.). (2018). Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

DOI:

2

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LICENCIADOS EN FORMACIÓN EN TORNO A MÉTODOS Y/O ENFOQUES UTILIZADOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS¹

Mayeini Katherine García Parada

Magister en Educación, Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, Docente de francés. Correo electrónico: M_Garcia@unisimonbolivar.edu.co

Gloria Yeni García Lizcano

Magister en Educación, Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, Docente de primaria. Correo electrónico: G_Lizcano@unisimonbolivar.edu.co

Yurley Karime Hernández Peña

Doctorando en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar, Magister docencia de la Química de la Universidad Pedagógica Nacional, Licencia en Biología y Química de la Universidad Francisco de Paula Santander, Docente Investigadora adscrita al grupo de investigación Educación, Ciencias Sociales y humanas de la Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0798-5178> Correo electrónico: hyurley05@unisimonbolivar.edu.co

Resumen

Esta investigación surge del interés de conocer cómo los programas de Licenciatura en lenguas extranjeras, forman a futuros docentes y la manera como estos están impactando en el contexto educativo, para así aportar al mejoramiento del bajo nivel de inglés que posee Colombia. Es por esto que, en este estudio, se caracterizó la práctica pedagógica en torno a los métodos y/o enfoques utilizados para la enseñanza del inglés, de los estudiantes de décimo semestre, los llamados de aquí en adelante docentes en formación,

¹ Capítulo resultado del Macroproyecto de investigación: “Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación por competencias en las diferentes áreas del conocimiento en educación básica secundaria y media de las instituciones educativas del departamento Norte de Santander y el municipio de San José de Cúcuta”. Liderado por los Grupos de Investigación Educación, Ciencias Sociales y Humanas, Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales Altos estudios de frontera, con el apoyo y acompañamiento de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta – Colombia.

de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras inglés-Francés de la Universidad de Pamplona, que se encontraban haciendo su última práctica en instituciones educativas. Es así que primero, se indagó por la formación de estos docentes, a través de la caracterización de la práctica pedagógica de sus profesores de universidad. Segundo, se determinó el método o enfoque utilizado por los docentes en formación en las instituciones donde hacían su práctica. En conclusión, se afirma que, desde la formación pedagógica y didáctica, los docentes universitarios trabajan e impulsan los enfoques: comunicativo y accional, pero, los docentes en formación en la práctica, utilizan métodos estructurales y tradicionales, lo cual indica que dichos estudiantes reciben una buena formación pedagógica y didáctica, pero al momento del aplicarla no se logra lo trabajado desde su formación. Por otra parte, en cuanto a la metodología de investigación, se retomó un enfoque cualitativo y métodos como la etnografía y micro-etnografía. Así mismo, se utilizaron técnicas de recolección de datos como observación no participante y entrevista semiestructurada.

Palabras clave: Práctica pedagógica, conocimientos del docente, método y enfoque, enseñanza lenguas extranjeras

The pedagogical practice of graduates in training around methods and/or approaches used for teaching English

Abstract

This research arises from the interest of knowing how bachelor's degrees are training students and how they are having an effect in the educational context to improve the low level of English that Colombia has. For that reason, it was characterized pedagogical practice taking into account methods or/and approaches used for teaching English by students from tenth semester who are called teachers in training from Foreign Languages program of University Of Pamplona. In addition, it is important to mention that these students were doing their last practice in educational institutions. Thus, firstly we looked into training of these teachers, through characterization of pedagogical practice of their teachers' university. Secondly, it was determined method or approach used by teachers in training in institutions where they developed their practice. In conclusion, we can affirm that from pedagogical and didactic training the teachers of the university work and promote these approaches: communicative and action oriented; by contrast, the students in practice use structural and traditional methods, which indicate that these students receive a good pedagogical and didactic training but at the moment to apply it, it is not achieved what has been worked in their training. On the other hand, related to methodology of investigation, it was taken a qualitative approach and methods such as ethnography and micro-ethnography. Likewise, we used data collection techniques as non-participant observation and semi-structured interviews.

Keywords: Pedagogical practice, teacher's knowledges, method and approach for teaching a foreign language

Introducción

En la sociedad actual el inglés se ha convertido en un aspecto necesario para poderse desenvolver en una economía globalizada (*English Proficiency Index*, 2014). Es por esto que países como Colombia, se han interesado por el boom de la enseñanza del inglés en la última década con el objetivo de superar el bajo nivel que posee a nivel mundial de acuerdo a lo estipulado por *English Proficiency Index* (2014). Teniendo en cuenta esta situación, como una forma de empezar a indagar por la enseñanza de este idioma y saber de dónde radica este problema; la presente investigación quiso develar el panorama de la enseñanza del inglés en instituciones educativas teniendo como principal objetivo, caracterizar la práctica pedagógica de los docentes en formación de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Pamplona, en torno a los métodos y/o enfoques utilizados para la enseñanza del inglés, en Instituciones Educativas públicas de básica y media técnica. No obstante, dicho objetivo no se trazó solamente partiendo del nivel de inglés, sino analizando otros objetos de estudio involucrados tales como espacios de práctica y la aplicación de un método y/o enfoque en el aula de clase.

En cuanto a la formación pedagógica que se da desde la universidad y los espacios de práctica que estos brindan a sus estudiantes, a nivel internacional Álvarez, Abrahams, Gaete, Galdames, Latorre, Lee & Rojas (2011) afirman que la formación de estos docentes ha sido foco de permanentes cuestionamientos y duras críticas ya que no hay una vinculación con la práctica y con los ejes articuladores de los saberes que hacen parte de los programas de formación, aspecto que reitera Raba (2014) en su estudio nacional, al declarar que efectivamente existe una separación entre teoría y la práctica y hay una gran descontextualización entre la formación universitaria y las realidades de los colegios, ya que se forma en enfoques que no son coherentes a las necesidades presentadas y “la función de la práctica se centra en el perfeccionamiento de destrezas como el manejo grupal y metodológico, mientras que se hace poco o ningún énfasis en el posible uso social de la práctica en las instituciones” (p 87).

En concordancia, a nivel nacional se enuncia Correa (2011) quien reconoce que la práctica es un espacio adecuado para el desarrollo de competencias de tres actores, en este caso estudiante, profesor colaborador y supervisores de las prácticas, ya que es de suma importancia que el estudiante siempre este guiado por docentes que tengan una amplia formación y puedan acompañar al estudiante en este proceso para retroalimentarlo y así poder reflexionar sobre la práctica.

Analógicamente al espacio de práctica, se retoma la didáctica específicamente relacionada con los métodos y/ o enfoques para la enseñanza de las lenguas, reconociendo que Richard & Rodgers (2001) manifiestan que estos garantizan un aprendizaje efectivo de la lengua. Partiendo de este, al hacer un acercamiento a la realidad respecto a estos métodos y/o enfoques, se evidencia que la mayoría de instituciones actualmente utilizan métodos estructurales y gramaticales; por ejemplo a nivel internacional, Duarte (2015) caracteriza las practicas pedagógicas como espacios donde no se desarrolla la habilidad comunicativa; por el contrario, las prácticas se describen por presentar, la ausencia de programación de actividades interactivas que promuevan el diálogo entre estudiantes en inglés, uso de metodologías superadas, técnicas centradas en una o más, haciendo énfasis en aspectos tales como la gramática, contenidos separados, escritura, donde no se tiene en cuenta los intereses y las necesidades del educando.

Por su parte a nivel nacional, Bastidas & Muñoz (2011) afirman que los docentes “utilizan muchas técnicas y rasgos característicos del método audio-lingual y de gramática traducción, ya que las actividades se enfatizan en la escritura y escucha... y el uso de traducción” (p.100) A su vez, no hay un ambiente de comunicación e interacción en el aula de clase, el contenido se enfatiza en la forma más no en la función y la lengua materna es muy utilizada. Por el contrario, Díaz & Carmona (2011) afirman que cuando se habla de la enseñanza del inglés, los docentes hacen alusión a la utilización del constructivismo y la pedagogía transformadora puesto que según ellos, el inglés se aprende desde una fase social (hablar, escuchar y reconocer la gramática) así como desde la lúdica con juegos y

materiales con los cuales los estudiantes aprenden construyendo, para así promover la motivación, el interés y el gusto por aprender la lengua.

Finalmente, a nivel regional Olaya (2015) retoma la voz de los estudiantes quienes dan su punto de vista acerca de la práctica de sus docentes encontrando así que estas son insuficientes y ambiguas por la metodología misma, ya que estos reducen la clase a la tradicional explicación gramatical sin proyección hacia la dimensión comunicativa de la lengua y a estos no les gustan la forma en que el profesor conduce los procesos de enseñanza de dicho idioma.

En definitiva y al analizar este panorama, el presente estudio retoma, por un lado, los profesores universitarios de la licenciatura en Lenguas y por el otro, los docentes en formación. De esta manera, inicialmente se caracterizó la formación pedagógica y didáctica que los profesores universitarios proporcionan a sus estudiantes, respecto al método y/o enfoque, puesto que se debe conocer cómo y bajo qué argumentos teóricos se basa esta formación ya que Shulman (1987), establece que los profesores tienen una gran responsabilidad respecto a los conocimientos que se enseñan propiamente en el curso ya que este opera como la principal fuente de comprensión del conocimiento enseñado por parte del educando. Además, de acuerdo con Grossman, Wilson & Shulman (2005) “los profesores no se dedican únicamente a enseñar el contenido de su asignatura, por el contrario configuran unas prácticas y estrategias de enseñanza para los futuros maestros en sus clases, lo que quiere decir, que la facilidad de implementar un determinado enfoque y/o método es influenciado por las practicas precedentes que se tuvieron como estudiantes.

Seguidamente, se determinó el método y/o enfoque que los docentes en formación utilizaban en instituciones educativas; para posteriormente, reconocer la manera como hacía presencia la formación orientada por la licenciatura desde el método y/o enfoque para la enseñanza del inglés en la práctica pedagógica desarrollada por los docentes en formación en Instituciones Educativas; lo que a su vez, garantizó conocer cuál

método y/o enfoque se impulsa desde la Licenciatura y la manera como estos futuros docentes la están aplicando en el contexto donde se está desarrollando la práctica, lo que revela el impacto que dichos programas de licenciatura están generando en este tipo de contextos.

Marco teórico

Se muestran a continuación cada uno de los aspectos teóricos que fundamentaron el estudio, teniendo así: pedagogía, práctica pedagógica, didáctica, didáctica de las lenguas extranjeras, tipos de conocimiento y métodos y enfoques para la enseñanza del inglés.

Según Zuluaga (1979) la pedagogía que es considerada una disciplina ya que “conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p.11) y como *saber*, es “el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, en él se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles” (Zuluaga, 1979, p. 26). Es por esto que la pedagogía se comprende como un saber que da cuenta de relaciones entre educación, pedagogía, escuela y sociedad, con el objetivo mismo de transformarla. Aspecto que se complementa con lo establecido por Zambrano (2005) quien afirma que esta es la que permite estudiar todo lo que pasa en el contexto educativo a partir de situaciones concretas, lo que no excluye que la pedagogía sea productora de saber.

Interconectada a la pedagogía, se alude a la práctica pedagógica teniendo en cuenta que Zuluaga (1979) reconoce al maestro como un sujeto que posee saber pedagógico y su relación con la pedagogía debe comenzar del conocimiento que se obtuvo por medio de la práctica pedagógica; es por eso que dentro de esta los sujetos se apropian de unos conceptos, métodos y procedimientos que validan las formas de saber. En concordancia con lo enunciado por Zuluaga, en la práctica pedagógica hay una variedad de saberes que específicamente para Shulman son considerados conocimientos; por lo que Shulman (1987) sostiene que existe una estructura básica de conocimientos que poseen los docentes para la enseñanza; categorías teóricas que se tomaron en cuenta para así

caracterizar las prácticas pedagógicas de profesores universitarios, como las de los docentes en formación. A continuación, se presenta diagrama que contempla dichos conocimientos:

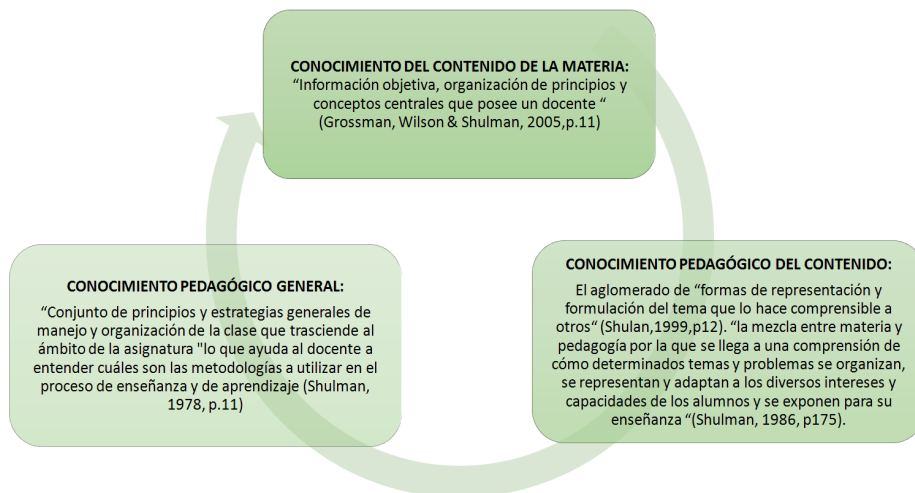


Figura 1. Tipos de conocimiento de un docente.

Fuente: elaboración propia

Después de la pedagogía y la práctica pedagógica se tiene la didáctica, entendida por Zambrano (2005) como “una disciplina científica cuyo objeto es la génesis, circulación y apropiación del saber y de sus condiciones de enseñanza y aprendizaje” (p.14) por lo que se considera que es el eje de la actividad docente, pues ella le proporciona todo el material conceptual y operativo con el objetivo que los maestros construyan su saber, cuestionando el conocimiento y generando vínculos con los saberes de los estudiantes. Cabe destacar que esta didáctica se divide en general y específica, que en el caso preciso de esta investigación, se trabaja con la denominada *específica* definida por Mallart (2001) como la que aplica normas generales al campo concreto, en este caso las lenguas extranjeras, teniendo como objeto principal de estudio, los métodos y/o enfoques utilizados para la enseñanza del inglés definidos por Richard & Rodgers (2001) como los que no solo tienen un rigor procedimental y

práctico; por el contrario, tiene un rigor teórico desde el cual se deriva el resto de elementos; resumiendo así que “el método esta teóricamente relacionado con un enfoque, organizacionalmente determinado por un diseño y de manera práctica desarrollado por un procedimiento” (p. 16). Cuando se afirma que el método no se limita al simple procedimiento se retoma a Kumaravadivelu (2006) quien enuncia que el método es un constructo y posee una noción experta derivada de teorías de enseñanza y de aprendizaje de la lengua. Por otra parte, para poder identificar los métodos y/o enfoques utilizados, se analizó cada uno de ellos gracias a autores tales como Richards & Rodgers (2001) y el Marco Común Europeo del Consejo de Europa (2002). A continuación se presentan los métodos y enfoque estudiados.



Figura 2. Recorrido histórico de los métodos y enfoques.

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, estos métodos y enfoques se estudiaron y se determinaron gracias al modelo para la descripción, análisis y comparación, que proponen Richards & Rodgers (2001)

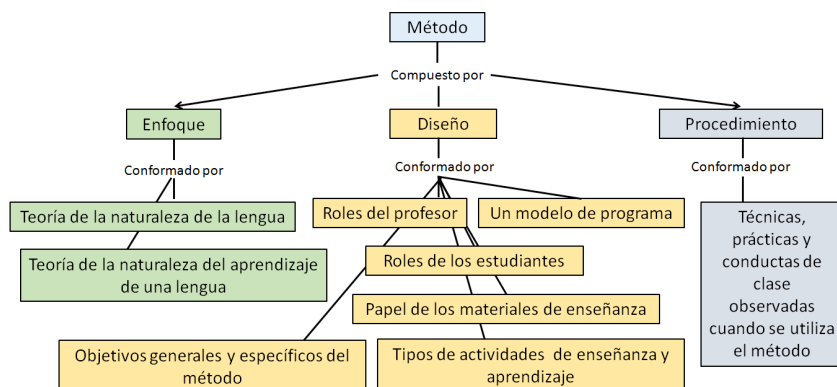


Figura 3. Resumen de los elementos y sub-elementos que constituye un método.

Fuente: Elaboración propia

Es así que según Richards & Rodgers (2001) el *método gramática traducción* tenía como objetivo el análisis detallado de reglas gramaticales, lo cual era utilizado posteriormente para traducir oraciones en la lengua objeto; por lo que aprender una lengua extranjera era aprender memorísticamente reglas ortográficas y gramaticales, con el fin de entender y manipular su morfología y sintaxis, y analizar las obras clásicas y literarias de la época. Por su parte, el *método directo* se basaba en transmitir el significado a través de la demostración y la acción, donde el rol del docente era el estímulo del uso espontáneo de la lengua en el aula. Por lo tanto, el estudiante era quien infería las reglas. También, los procedimientos y principios de este método se caracterizaban por solo enseñar vocabulario y las estructuras cotidianas. Además, las destrezas comunicativas se generaban de forma graduada en intercambios de preguntas y respuestas entre estudiantes y el docente, la gramática se mostraba de forma inductiva, elementos de enseñanza nuevos, se introducían oralmente y el vocabulario se enseñaba a través de la demostración, objetos, dibujos y por asociación de ideas.

En cuanto al *enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua*, el cual

tuvo su gran desarrollo y auge en 1950, tiene principios tales como la *selección, gradación y presentación*. Igualmente, se enfatizaba mucho en la enseñanza oral de la lengua, por lo que esta se utilizaba en el aula para expresarse e intercambiar ideas. También, en este enfoque los nuevos elementos de la lengua se introducían y practicaban en situaciones.

En lo correspondiente al *Método Audiolingüístico* según Richards & Rodgers (2001) era una combinación de principios como lo son: la teoría lingüística estructural, el análisis contrastivo, los procedimientos audio orales y la psicología conductista. Teniendo en cuenta que en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas empezó a influenciar la psicología, Asher fundamenta *la respuesta física total*, afirmando que la enseñanza de la lengua iba coordinada con el habla y la acción, por lo cual se enseña la lengua a través de actividades físicas-motoras. Este método no es exigente en la producción lingüística, es más lúdico, lo cual no genera ningún estrés facilitando el aprendizaje. Este aprendizaje es paralelo a la adquisición de la primera lengua de un niño por lo que primero se desarrollan las destrezas de comprensión antes que se le enseñe a hablar. Desde otro ángulo, *la vía silenciosa* es un método que se apoya en la enseñanza inicial de la lectura en la que los sonidos se codifican con el color específico gracias a la utilización de regletas de colores denominadas regletas Cuisenaire y cuadros de colores. Según Richards & Rodgers (2001) este método se caracteriza por tres aspectos explicados por Gattegno. Primero, se obtiene un aprendizaje si el estudiante crea y descubre lo que aprende. Segundo, el aprendizaje se da solo cuando se utilizan objetos físicos y tercero, el aprendizaje se facilita cuando el estudiante es capaz de solucionar problemas por medio del material utilizado para aprender.

Respecto al *aprendizaje comunitario de la lengua*, Curran su mayor exponente, se basó en enfoques humanísticos ya que tienen en cuenta la unión entre lo que el estudiante siente, piensa y sabe, con lo que aprende en una lengua objeto; es por esto que se hacen ejercicios de autorrealización y autoestima con el objetivo de fomentar un buen clima de buenas relaciones, emociones, sentimientos, trabajar los conocimientos lingüísticos y desarrollar las habilidades de tipo conductual en la clase de

lengua extranjera. En aras de continuar con el trabajo psicológico en el contexto de las lenguas extranjeras, el psiquiatra Georgi Lozanov propuso la *suggestopedia*, que de acuerdo a lo propuesto por Richards & Rodgers (2001) es un método relacionado con el yoga y la psicología soviética, el amor y respeto por el estudiante quien refuerza los recursos mentales de sí mismo y de esta forma aumenta su capacidad de aprendizaje y asimilación del idioma de forma espontánea y divertida. También, la sugestopedia involucra ambos hemisferios cerebrales, lo que hace que se aprenda más rápido, mejor y con menos esfuerzos.

En lo referente al *enfoque natural*, este surge de los fundamentos de Krashen y Terrell (1983). Su propósito es la adquisición del lenguaje naturalista. Según Richards & Rodgers (2001) este se enfatizaba en el utilización de la lengua en situaciones comunicativas sin recurrir a la lengua materna y evidentemente sin recurrir al análisis y practica gramatical. Es por esto, que este se centra más en la exposición de la lengua que en su misma práctica.

Finalmente, como una de las tendencias más actuales, se tiene el *enfoque comunicativo* que de acuerdo a Richards & Rodgers (2001), tiene como finalidad la enseñanza de la lengua y el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas y se interesa por los aspectos funcionales y estructurales de la lengua. Por lo que esta se considera un sistema que sirve para expresar significados, interactuar y comunicarse.

Como un avance de este enfoque está el *accional* o como algunos autores lo citan *enfoque orientado a la acción*, que desde el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2001), se retoma el estudiante como un agente social que aprende y utiliza la lengua a través de la realización de tareas, no solo en el contexto educativo sino desde un contexto general de la vida cotidiana, como igualmente lo afirman Aguilar-Barreto, Rodríguez y Jaimes (2017); lo que quiere decir que el estudiante actúa con el otro utilizando la lengua extranjera que está aprendiendo. Dichas tareas o proyectos son desarrollados por una o más personas quienes desarrollan la competencia comunicativa y las competencias

generales, para así alcanzar un producto determinado.

Al hacer un recorrido de todos los estudios que se han desarrollado respecto a la práctica pedagógica de docentes en la enseñanza de una lengua extranjera en diferentes niveles y al analizar el marco teórico de los objetos de estudio, surgieron los siguientes interrogantes:

¿Cuáles aspectos caracterizan la práctica pedagógica de los estudiantes de Licenciatura en Lenguas extranjeras entorno a los métodos y/o enfoques utilizados para la enseñanza del inglés?

¿De qué manera hace presencia la formación orientada por la licenciatura desde el método y/o enfoque para la enseñanza del inglés, en la práctica pedagógica desarrollada por los estudiantes de la licenciatura en Instituciones Educativas de la ciudad de Pamplona?

Metodología

El *enfoque* adoptado fue el *cualitativo* denominado por Martínez (2009) como estudio integrado que forma una unidad analítica y tiene como objetivo identificar la naturaleza profunda de las realidades. Igualmente, en cuanto al *método* se abordaron dos: el *hermenéutico*, desde el nivel de *análisis del discurso* y el *etnográfico* precisamente desde la *micro-etnografía*. En lo referente al método *hermenéutico* se retoma por su característica misma de interpretar Martínez (2014), por lo que la misión del investigador es buscarle significado a los fenómenos encontrados.

Del mismo modo, según Martínez (2009) la hermenéutica posee un nivel llamado *análisis del discurso* que trata precisamente de analizar un contenido con el objetivo de hacer la descripción de la importancia que posee el texto ya sea escrito o hablado, en la comprensión de la vida cotidiana y social. Además, tiene como objetivo desarrollar definiciones, enmarcar conceptos y términos, volver a construir los ya existentes y manejar operaciones de pensamiento unidas a estructuras lógico-lingüísticas Martínez (2009). Por su parte, el método *etnográfico* es retomado puesto

que este lo que busca es describir realidades de un grupo estudiado que no solamente se limita a uno étnico, sino a grupos sociales Martínez (2009) en este caso, un contexto educativo de docentes y estudiantes que comparten características similares. Cuando se habla de un contexto más específico como el aula de clase, se acude a la *micro-etnografía* que permite la comprensión de fenómenos educativos dentro de las sociedades escolarizadas y de acuerdo con Beciez (2009) se denomina de esta manera, pues su objetivo es centrarse en el análisis a profundidad de la interacción que se da entre eventos educativos de cualquier tipología.

En lo concerniente a los *informantes* de la investigación, por una parte, fueron cuatro docentes de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras Inglés- francés, encargados de la formación pedagógica y didáctica de estos estudiantes, desde los cursos de Lingüística Aplicada y Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Por otra parte, tres estudiantes de la licenciatura que se encontraban desarrollando su práctica integral en instituciones educativas de la ciudad de Pamplona. Con respecto a las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de datos, fueron la observación directa no participante y la entrevista semi-estructurada. En cuanto a la observación, esta es considerada por Sampieri, Collado & Lucio (2006) como la que permite obtener “un registro sistemático, valido y confiable de comportamientos y conductas que se manifiestan en un contexto” (374).

Después de tener, estas observaciones lo que se hizo fue empezar a categorizar la información, para luego pasarlo al instrumento a utilizar el cual fue el diario de campo, definido por Sampieri, Collado & Lucio (2006) como las anotaciones que lleva el investigador en donde se encuentran descripciones detalladas del ambiente o contexto y de los objetos de estudio escogidos para la investigación. En cuanto a las entrevistas semi-estructuradas, estas son caracterizadas por Martínez (2014) por ser el diálogo con el interlocutor, creando un ambiente de confianza y familiaridad que permite explorar y conocer el fondo del suceso a investigar. Además, juega un papel muy importante el lenguaje no verbal y permiten comprender los sucesos con mayor precisión. En este caso, se aplicaron dos entrevistas semi-estructuradas, debidamente

validadas por expertos, a los cuatro profesores universitarios y otra, a los tres docentes en formación.

En lo relacionado al análisis y comprensión de los datos, se retomó a Martínez (2014) quien afirma que este es un proceso complejo que implica el seguimiento de algunas etapas tales como la *categorización, estructuración, contrastación y teorización*. Cuando se habla de *categorización*, Martínez (2014) la define como la clasificación, conceptualización o codificación mediante un término o expresión breve, la idea central de cada temática. Además, Martínez sugiere que a medida que se revisa el material, se clasifique las partes en relación con el todo, para que así vaya emergiendo el significado de cada hecho o dato.

En el estudio, esta etapa del proceso se hizo gracias al análisis del marco teórico y el diseño de matrices que poseían dichas categorías teóricas. Respecto a la utilización de estas matrices Strauss & Corbin (2002) establecen que es un dispositivo de codificación que ayuda a los investigadores a tener en cuenta diversos puntos analíticos ya que esta permite construir un relato sistémico, lógico e integrado que especifica la relación de acontecimientos. En el mismo orden de ideas, se continúa con la *estructuración*, que de acuerdo con Martínez (2014) es donde se llega a la interpretación y a darle la importancia a las categorías expuestas en la investigación.

Igualmente, Martínez (2014) establece que este proceso encamina a integrar las unidades de análisis en otras cada vez complejas y de mayor grado, es decir en un movimiento de espiral que en cada vuelta se va enriqueciendo, adquiriendo un nivel de mayor profundidad y de comprensión. En la investigación, este proceso se hace a través de matrices en las que se clasificó la información organizada en transcripciones de observaciones y entrevistas de acuerdo a las categorías teóricas ya establecidas. Posteriormente, se continúa con la otra etapa llamada la *contrastación*, en donde se relacionan los resultados obtenidos con los de las otras investigaciones citadas, etapa que permite entender mejor las posibles diferencias y que hace posible una integración mayor para que

se dé, un enriquecimiento del cuerpo de conocimiento del área que se está estudiando. (Martínez, 2014). Según este autor, se genera el verdadero dialogo con los teóricos y se llegan a correcciones, mejoras para así ampliar las conclusiones a que se han llegado en la investigación. Para este estudio, esta etapa se desarrolló cuando se trianguló: diarios de campo y las entrevistas de los estudiantes y docentes universitarios, antecedentes y marco teórico. Por último, después de haber hecho este recorrido se llega la *teorización* que para Martínez (2014) es la etapa del estudio de investigación donde se obtiene el informe final y por ende surge el nuevo conocimiento.

Resultados

Como producto del cumplimiento de los objetivos, finalmente lo que se obtiene es el reconocimiento de la forma en que hace presencia la formación orientada por la licenciatura desde el método y/o enfoque para la enseñanza del inglés en la práctica pedagógica desarrollada por los estudiantes de la licenciatura en Instituciones Educativas. Para la realización de este análisis se tuvo en cuenta 11 observaciones hechas a los docentes de universidad nombrados como DC# y 13 observaciones hechas a los docentes en formación denominados DCampo#. De igual forma, se analizaron entrevista semi-estructuradas, entre estas las aplicadas a las 4 docentes de universidad, descritas como P1, P2, P3, P4 y las aplicadas a las 3 docentes en formación nombrados como EDF1, EDF2 y EDF3. Seguidamente se muestra a groso modo, los hallazgos de la investigación a través de categorías tales como: formación pedagógica y didáctica de los docentes en formación, conocimiento del cómo enseñar la lengua extranjera, práctica pedagógica del docente en formación y aspectos sociales que influyen en la práctica pedagógica de docentes en formación.

La formación pedagógica y didáctica se encamina a la utilización de enfoques como el accional y comunicativo para que sean utilizados en las futuras prácticas

Al caracterizar la práctica pedagógica de docentes en formación en torno a los métodos y/o enfoques utilizados para la enseñanza del inglés,

lo primero que se realizó fue la caracterización de la práctica pedagógica de sus docentes de universidad quienes los formaron académicamente. Por tanto, desde la visión de los profesores universitarios P1, P2, P3 Y P4, se da una formación y direccionamiento hacia dos enfoques específicamente teniendo así, el enfoque accional y comunicativo para que los futuros egresados los utilicen en sus posteriores prácticas afirmando así: yo siempre intento mostrarles el enfoque comunicativo para mi es importante P4.

En el enfoque basado en tareas o proyectos y hay unos cursos que trabajan específicamente, el basado en proyectos P3. En esta oportunidad el profesor hace referencia a una materia denominada proyecto pedagógico, que tiene como objetivo brindar formación teórica y práctica para que los estudiantes conozcan los fundamentos epistemológicos de los mismos y lo lleven a cabo en un contexto determinado, no necesariamente el educativo. El P1 reconoce que retoma específicamente el enfoque accional desde la reglamentación misma de la licenciatura. En este caso, este profesor es consciente que debe cumplir con lo estipulado en este documento reglamentario considerado la carta de navegación del programa, que efectivamente enuncia que este, desde su labor de responsabilidad social se da el estudio y puesta en marcha de la perspectiva accional y el enfoque por tareas para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras. (Proyecto Educativo del Programa).

El enfoque accional y comunicativo poseen una gran complementariedad ya que ambos parten de desarrollar la competencia comunicativa enunciada por Hymes (1972) quien estableció que en esta teoría lingüística se debería incorporar la comunicación y la cultura adquiriéndose tanto la habilidad para usar la lengua, como el conocimiento; complementada por Halliday (1970) quien la enuncia como la descripción funcional del uso de la lengua. Es por esto que el P1, afirma que no solamente se hace énfasis en el accional, pero también en el comunicativo porque es el que nos conviene más en el momento que se vaya a enseñar a un grupo de adolescentes o niños; además, este afirma que el comunicativo se queda corto en mostrar unas acciones precisas

o concretas al momento de enseñar. También, el P2 enuncia que este semestre tuvo más trabajo con el enfoque accional que el comunicativo, teniendo en cuenta que los estudiantes que llegaron a este curso ya habían aprendido francés siguiendo un enfoque accional y tenían un nivel de lengua suficiente para poder asumir unas lecturas con más profundidad y ... unas prácticas de manera diferente, aspecto que subraya Grossman, Wilson & Shulman (2005) quienes aseguran que los profesores van más allá de sus clases, intersandose por la formación de los futuros docentes en sus clases; lo que quiere decir, que la facilidad de implementar un determinado enfoque y/o método es influenciado por las practicas precedentes que se tuvieron como estudiantes.

Una forma de contrastar lo afirmado anteriormente por los profesores universitarios respecto al enfoque a utilizar fue preguntarles por lo que llama Grossman, Wilson & Shulman (2005) como los profesores y sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, se relacionan directamente con la forma en aprendieron en su experiencia y la manera en cómo desarrollan sus clases, por lo que se preguntó cuál era la mejor manera de enseñar una lengua obteniendo así que los P2, P3 y P4 afirman que es la lengua como vehículo de comunicación, ya que el objetivo de aprenderla es poder comunicarse en un contexto real P2.

En este sentido, los profesores están más influenciados por la enseñanza de la lengua para comunicarse y defenderse en un contexto real, que en desarrollar una acción donde se involucre de manera implícita dicha competencia comunicativa, ya que tres de ellos no escogieron el principio designado por Richard & Rodgers (2001) para el enfoque accional, el cual era la lengua para establecer relaciones y llegar a cumplir una acción. Sin embargo, solo uno la retomo diciendo, es una combinación de ambos ya que se pasa por situaciones comunicativas que pueden ser cotidianas... para resolver un objetivo o situación precisa P1. A su vez desde esas mismas creencias, los docentes dejan muy claro que ellos no quieren que los estudiantes utilicen un método tradicional, la idea no es que ellos hagan aprender a los estudiantes una lista de vocabulario, ni que conjuguen los verbos, sino que voy a esperar que ellos hagan en términos comunicativos DC6.

Como se puede apreciar, lo que los profesores universitarios quieren es que se utilice estos dos enfoques anteriormente mencionados, los cuales son muy contemporáneos y son una contraposición de los demás métodos presentados en la época pasada, donde se rompe con el paradigma estructural caracterizado por elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado. (Richard & Rodgers, 2001) y se pasa a uno más funcional “vehículo para la expresión de un significado” (Richard & Rodgers, p.23) lo cual es lo ideal, pero en algunos casos no se presenta en el ejercicio docente, tal como lo presenta Hernández & Faustino (2006) quienes evidenciaron que en pleno siglo XXI los docentes aún se centran más en la gramática, en la corrección de ejercicios que en las habilidades comunicativas por lo que se ven más influenciados por la utilización de la traducción y constante uso de la lengua materna en las clases. Lo que en palabras de Richard & Rodgers (2001) sería *el método gramática-traducción*, basado en la explicación deductiva de las reglas gramaticales de la lengua que luego son practicadas en el ejercicio de traducción.

Por su parte, al indagar por la claridad epistemológica que tienen estos docentes universitarios de esta propuesta, se afirma que efectivamente estos poseen la claridad conceptual de los mismos ya que reconocen características fundamentales enunciadas desde autores tales como Richard & Rodgers (2001) y el Marco Común Europeo (2001) que explica que el enfoque Accional, retoma la lengua como vehículo de comunicación en un contexto determinado, desarrollo de las cuatro habilidades, realización y desarrollo de una tarea en el aula de clase donde se integra todo el proceso de enseñanza, desarrollo de la competencia comunicativa y el estudiante como agente social.

Aspecto relevante ya que como lo cita Shulman (1987) los profesores deben comprender la materia específica que enseñan ya que este posee una gran responsabilidad respecto a los conocimientos de los contenidos de la asignatura, puesto que este opera como la fuente principal de comprensión de la materia por parte del estudiante y este a su vez tiene la gran influencia de decirles qué es lo esencial y lo periférico en una materia.

En cuanto a la preparación epistemológica que tienen los docentes en formación respecto a estos dos enfoques, desde los dos cursos analizados se da esta formación, conforme a las estructuras de interpretación propuestas por Aguilar-Barreto y Otros. (2018), por un lado, se hace un recorrido histórico de los métodos utilizados y por el otro, específicamente se trabaja el Comunicativo y Accional, desde donde se desprende una práctica (curso de inglés o francés para la comunidad Pamplonesa), ya que desde esta materia los estudiantes tienen la posibilidad de planear y ejecutar dicho curso, lo cual demuestra que desde esta licenciatura no solo se forma en lo teórico sino también en lo práctico, aspecto resaltado en la investigación de Raba (2014) en donde los estudiantes también están recibiendo una formación teórica, que posteriormente va a servir de apoyo para integrarla en la práctica. Por lo tanto, aquí los profesores aplican lo enunciado por Barragán (2012) quien dice que la teoría solo es tal, si se aplica. Sin embargo, solo en ese semestre se trabaja con la planeación y ejecución de un syllabus, el desarrollo de las cuatro competencias en el aula, la planeación real de una clase, los objetivos a seguir, las partes de la clase, los tipos de actividades, aspectos, los cuales eran dirigidos desde principios del enfoque Comunicativo y accional.

Por último, es importante aclarar que toda esta formación, se da en las lenguas extranjeras, ya que sea inglés o francés, lo que muestra que los estudiantes tienen una formación lingüística lo suficientemente desarrollada para comprender temáticas propias de la didáctica específica de las lenguas (Aguilar-Barreto, 2017) Lo que para el Marco Común Europeo (2002) es lo más importante que puede hacer un profesor, generar un entorno lingüístico rico de posibilidades, además porque “la exposición a la lengua y la participación activa en la interacción comunicativa es una condición necesaria y suficiente para el desarrollo de la lengua” (p.138).

El conocimiento del contenido de la materia de los docentes en formación, respecto a los métodos y/o enfoques utilizados en el aula

Al momento de analizar las entrevistas, se pudo notar que los docentes en formación son conscientes que desde la licenciatura se les

forma para que utilicen el enfoque comunicativo sin referirse al accional EDF3. No obstante, cuando implícitamente se les pregunta por la mejor manera de enseñar una lengua, estas dos respuestas se contradicen ya que los docentes aún siguen teniendo un enfoque muy estructuralista puesto que estas afirman que sería enfatizarse en la estructura gramatical de la lengua... y se hace necesario que un estudiante conozca el vocabulario y la estructura gramatical EDF2..

Estas afirmaciones se basan más en el enfoque estructuralista que retoma la lengua como un sistema de elementos que se relacionan estructuralmente para codificar un significado. (Richards & Rodgers, 2001). Por el contrario, la docente 3 desde su pensamiento reconoce que la mejor forma de enseñar es retomar la lengua para establecer relaciones y llegar a una acción porque... los estudiantes tienen que desarrollarse en contextos reales... EDF1.

En el mismo orden de ideas, las docentes 1 y 2 afirman haber utilizado en dichas instituciones enfoques tales como el comunicativo porque ese es el que se está utilizando actualmente EDF2. Lo que definitivamente contrapone lo desarrollado en su práctica pedagógica puesto que esta se ve más influenciada por lo estructural. Todo esto demuestra que las docentes no tienen una posición crítica de su propia práctica, aspecto del cual habla Shulman (2005) quien afirma que uno de los elementos del razonamiento pedagógico es la reflexión es decir la capacidad que tiene el docente de “revisar, reconstruir, representar y analizar críticamente su desempeño y el de la clase” (p.20). Es necesario aclarar que en el caso de la docente 3, ella es realista y acepta que: utiliza mucho el método gramatical, pero se enfoca en muchos juegos para que los estudiantes no se sientan tan temerosos EDF3.

En la práctica pedagógica de los docentes en formación, se evidencia un método estructural

Al analizar la práctica pedagógica de los profesores universitarios se detectó que otra de las maneras de enseñar era a partir de su experiencia misma, en donde ellos daban consejos o tips a los docentes en formación,

para que los llevaran a cabo en sus futuras prácticas ya que como lo establece Shulman (2005) la comprensión de una materia se da a través del saber académico y la experiencia que poseen los profesores.

En este caso preciso, estos consejos se organizan desde el modelo empleado por Richard & Rodgers (2011) para caracterizar un método para la enseñanza de un idioma. Es así que primero, se retoma los objetivos generales y específicos de la clase. En cuanto a este aspecto, el profesor universitario 3 aconseja que el planeador de clase debe llevar objetivos comunicativos, sociocultural y lingüístico para que se desarrollen estas competencias DC7. Por su parte, las docentes en formación aseguran haber utilizado el modelo de Brown que tiene cinco etapas la apertura o actividad inicial, desarrollo, introducción del nuevo tema, su explicación, vocabulario gramática y después las actividades de producción EDF2.

Sin embargo, lo que se evidencio en las entrevistas, fue que dicha planeación se hacía a través de temas lexicales y gramaticales ya que la herramienta principal era el libro y este proporcionaba las estructuras que se debían enseñar EDF1. Partiendo de este hecho, se certifica que el modelo desarrollado en estas prácticas docentes es más tradicional que funcional y lo que quiere desarrollar es la competencia lingüística, puesto que se centra más en la forma en la que se especifica el contenido lingüístico (Richard & Rodgers, 2001) es decir se centra en las reglas gramaticales. Lo que se contrapone a lo funcional, la cual se da según las necesidades comunicativas del alumno teniendo así el contenido comunicativo que incluye funciones, nociones y temas. (Richard & Rodgers, 2001).

En concordancia con este tipo de planeación, las técnicas utilizadas para la enseñanza del inglés por estos docentes en formación, fueron las *explicaciones gramaticales deductivas*, hecho similar que se presentó en el estudio desarrollado por Olaya (2015) en el cual la clase de inglés se reduce a la tradicional explicación gramatical que no contempla la dimensión comunicativa de la lengua. Retomando el caso de las docentes en formación, esto se presenta ya que la mayoría de tiempo de las clases es dedicado al trabajo con la gramática a través de diferentes ejercicios de

mecanización. Por ejemplo, las docentes en formación 1, 2 y 3 hacen que los estudiantes sigan estructuras para la formación de frases DCampo 4. Por lo que en este caso, lo que se evidencia es la enseñanza de la gramática de manera deductiva lo que para Richards & Rodgers (2001) es el análisis detallado de sus reglas gramaticales, aspecto relevante del método gramatical. En contraposición, a la explicación deductiva que hacen estos docentes en formación Brown (2007) recomienda mejor la explicación gramatical inductiva, ya que esta se relaciona con la adquisición natural, el estudiante siente la comunicación en vez de ser absorbido por explicaciones gramaticales, además “este se siente mucho más motivado descubriendo reglas que escuchando a alguien que se las recite” (p.423).

Otros aspectos de trabajado por las docentes en formación 1, 2 y 3, fue el *vocabulario a través de actividades propias del método tradicional* en el cual, las palabras se enseñaban a través de listas bilingües, el estudio del diccionario y listas de vocabulario con sus equivalencias (Richard & Rodgers, 2001). Repetidas veces se evidenció que en los cuadernos de los estudiantes había listas de vocabulario inglés-español DCampo9. También, el diccionario para estas tres docentes es el instrumento principal para trabajar el vocabulario ya los estudiantes lo utilizan todo el tiempo para traducir DCampo6. Aspecto que contrapone Brown (2007) quien recomienda técnicas para que los estudiantes aprendan mejor siendo una de ellas “la utilización de diccionarios bilingües para evitar la traducción ya que gracias a esto los estudiantes van a poder estar más familiarizados con otras definiciones o sinónimos” (p.437) lo que les va a permitir aprenden más y no quedarse con la simple traducción.

Igualmente, según Richards & Rodgers (2001) el método de gramática se caracterizó por el análisis detallado de sus reglas gramaticales para después aplicar este conocimiento *traduciendo oraciones en la lengua objeto*. Esta misma situación se presenta con los tres docentes en formación puesto que en algunas actividades de clase se utiliza esta técnica DCampo6. Por cierto, muy antigua, que contrapone lo descrito por Richard & Rodgers (2001) quienes enuncian que en algunos enfoques y métodos se establecía que no se debía utilizar la traducción; por el contrario, se transmitía el

significado de las palabras a través de demostración y acción (método directo) ya que según Billows (1961) “si se da el significado de una nueva palabra ya sea traduciéndola a la lengua materna (...), tan pronto como la presentamos debilitamos la impresión que la palabra hace en la mente” (p.28). Por lo que se aconseja el uso de la explicación.

Los procedimientos desarrollados en la clase es *la corrección* en diferentes modalidades escrita u oral convirtiéndose está en la actividad de clase más utilizada por las docentes 1 y 3, lo que se confirma en una clase de 1 hora, donde solamente se hicieron correcciones de ejercicios del libro DCampo 1. Este aspecto es propio de los métodos estructurales en los cuales según Richard & Rodgers (2001) era fundamental la corrección de la pronunciación y gramática.

Respecto al *rol de la lengua extranjera en el aula de clase*, se afirma que los docentes solo dicen en inglés los comandos ya que la mayoría de tiempo se habló en español EDF1. Situación similar a lo presentado en el estudio de Cerezo (2009) quien enuncian que no es posible hablar de metodología comunicativa en las clases, puesto que en las actividades los estudiantes no utilizan la lengua extranjera para comunicarse, solamente para aprender el sistema lingüístico.

Por su parte, en cuanto al análisis del conocimiento del contenido de la materia los docentes no utilizan la lengua extranjera la mayor del tiempo en la clase tal como lo presentado por Hernández & Faustino (2006) en donde la lengua materna era muy utilizada en la clase, por lo que la lengua extrajera solo se utilizaba para saludar y emitir comandos etc. Además, los docentes también siguen creyendo que la mejor forma de enseñar una lengua es enfatizarse en la estructura y las reglas. Por lo que no se sigue lo estipulado por Richards & Rodgers en el método directo donde el docente estimulaba el uso espontaneo y directo de la lengua extranjera en el aula.

Del mismo modo, en cuanto a *las actividades y materiales de clase*, es preciso afirmar que los docentes en formación 1 y 3 trabajaban con un

libro de texto, por lo que una de las frases más escuchadas era *take out your book page number* Además, las profesoras están muy pendientes si los estudiantes trajeron o no el libro DCampo 3. Lo que demuestra que estos docentes están haciendo lo que se desarrollaba en el método tradicional, en el cual Richard & Rodgers (2001) afirman que el rol del maestro era el de transmitir el conocimiento referenciándose y guiándose siempre por el libro texto, es por eso que se le exige poco a los profesores y a menudo exige frustración en los estudiantes lo que contrasta la idea de Pittman (1963) quien enuncia que el libro es solamente “una guía para el profesor en el proceso de aprendizaje y se espera que el profesor sea el que dirija su libro” (p.176).

No obstante, estas docentes en ocasiones retoman materiales que se salen un poco de lo tradicional entre estos se tiene las *flashcards* DCampo1. La docente 2 utilizó material autentico (canciones, diapositivas y videos) y tecnológico (televisor y computador), aspecto que Corpas (2012) retoma al certificar que los estudiantes expresan que la utilización de material audiovisual y tecnológico con bastante frecuencia en la clase, ayuda a favorecer su aprendizaje.

En lo relacionado con las *habilidades* a desarrollar en el aula, según las entrevistas implementadas, los profesores universitarios aconsejan trabajar con cuatro: Comprensión oral y escrita DC4 y producción oral y escrita DC5. Contrario a estos postulados, en la práctica real de las docentes en formación efectivamente no se desarrollan las cuatro habilidades; por el contrario, las más trabajadas son las de comprensión y producción escrita sin darle importancia a la comprensión y producción oral, aspecto que concuerda con lo establecido por Richard & Rodgers (2001) quienes manifiestan que el método gramática-traducción se caracteriza por “la lectura y escritura ya que son los focos principales y se da poca o ninguna atención sistémica a hablar y escuchar” (p.11). En concordancia con esta situación, se evidenció el trabajo de la producción escrita, a través de las tres propuestas que las estudiantes hacen desde la licenciatura: *las historias con imágenes secuenciadas* EDF2, *el portafolio* EDF1 y *la escritura de historias cortas*. En resumen, este fue un gran trabajo pero

el inconveniente viene cuando se analiza que estos proyectos tuvieron muy poco impacto ya que una docente afirma que la implementación del portafolio solamente se llevó a cabo con los estudiantes de décimo grado y estaban propuestas seis actividades desde un principio y solo se hicieron dos EDF1. Por último, en dicha práctica de estos docentes en formación, la producción oral no fue trabajada, tal y como se presenta en el estudio desarrollado por Duarte (2015) en donde se da la falta de planificación de actividades interactivas que promuevan la conversación de los estudiantes en el idioma inglés.

En resumen, a pesar de dicha formación en la teoría y en la práctica recibida en la licenciatura. Por esto se afirma que el método utilizado fue muy estructural y tradicional ya que gracias a la caracterización de la práctica siguiendo el modelo de Richard & Rodgers (2001), se pudo establecer que en cuanto al modelo de programa, estas clases estaban basadas en temas y estructuras tanto lexicales como gramaticales, teniendo como objetivo principal, el desarrollo de habilidades como la comprensión y producción escrita con miras a tener buenos resultados en pruebas de estado. En cuanto al rol de los estudiantes es como lo establece Richard & Rodgers (2001) en el método tradicional que se caracterizaban por ser pasivos, respondiendo a estímulos, y teniendo poco poder de decisión sobre el contenido, el ritmo y estilo de aprendizaje. Es por esto que en este contexto los estudiantes son muy pasivos, hacen traducciones, trabajan la mayoría de tiempo de manera individual y hacen ejercicios para estudiar la estructura.

Aspectos sociales que influyen en la práctica pedagógica de los docentes en formación

Al desarrollar este ejercicio de la comparación entre la formación y lo que verdaderamente hacen los docentes en formación en las prácticas, se puede evidenciar que hay aspectos muy opuestos ya que se está hablando del tradicionalismo versus enfoques contemporáneos tales como el enfoque comunicativo y accional. Sin embargo, la utilización del tradicionalismo en la clase se dio por muchos factores sociales pues Zuluaga (1979) enuncia que en las prácticas pedagógicas no se puede

ignorar lo social ya que precisamente la pedagogía es la que acoge al conocimiento para la formación de la persona en el contexto de la cultura con el objetivo mismo de transformar la sociedad. Por esta razón, se puede afirmar que la práctica de estos docentes en formación fue influenciada por varios factores tales como *la indisciplina*, específicamente en la práctica de la docente número 2, ya que en ocasiones había clases donde definitivamente los estudiantes no dejaban desarrollar la actividad Dcampo9.

Cuando se afirma que esta indisciplina afectó el desarrollo de actividades, se retoma la voz de la docente quien afirma, los juegos o cosas así no se podían hacer porque los estudiantes hacían mucha indisciplina EDF2. Del mismo modo, se evidencio que *el libro de texto es una camisa de fuerza* en el proceso de enseñanza, ya que lo más importante es desarrollarlo por factores que presionan.

Por esta razón, se evidenciaron comentarios tales como: la supervisora siempre decía que tenía que terminar el libro, si no los padres de familia se quejaban, el libro proporcionaba una que otra actividad de comunicación, pero eran muy pocas EDF1. Por otra parte, otro aspecto es el *nivel de lengua* que poseen los estudiantes de estas instituciones educativas lo cual incidió del mismo modo, en el desarrollo de actividades. Por esto se retoma la docente 1 quien afirma, yo no tuve la oportunidad de realizar una pequeña producción oral, pues lo que me limitó fue el nivel de los estudiantes. EDF1.

Del mismo modo, Díaz & Carmona (2011) desde su estudio afirman que el inglés se aprende desde una fase social, así como desde la lúdica, para así promover la motivación, el interés y el gusto por aprender la lengua. Caso contrario a esa situación, los estudiantes de los colegios demuestran *aburrimiento en las clases* de inglés por el tradicionalismo DCampo4. Por lo que en este caso se ve que el aprendizaje del estudiante se está viendo afectado por la desmotivación aspecto del cual Krashen (1982) hace referencia al afirmar que si la motivación es alta, se mejoran los resultados. Por otro lado, es preciso manifestar que las *supervisoras*

(profesores de inglés de los colegios) *son una camisa de fuerza para la práctica pedagógica* de las docentes en formación. En este caso, Grossman, Wilson & Shulman (2005) aseguran que en este espacio los docentes en formación “desarrollan la habilidad para adquirir nuevo conocimiento y aprender de la experiencia” (p.13).

En este caso, esta práctica es acompañada por los profesores de inglés de la institución quienes son muy tradicionalistas y según las docentes en formación 1,2 y 3 estos influyeron en el desarrollo de las clases. Por ejemplo, cuando no estaba implementada mi propuesta y ella estaba, me tocaba hacer lo que ella decía EDF3 y el método que me tocaba utilizar era el de traducción con ellos porque era lo que me pedía la institución EDF2. También, influyó en *el desarrollo de las habilidades, siendo las más trabajadas las de producción y comprensión escrita*. En cuanto a la comprensión escrita es la más trabajada ya que esta es la que el estado evalúa en las pruebas ICFES. Aspecto que se opone a enfoques contemporáneos como el comunicativo y el accional donde se asegura que se debe trabajar la competencia comunicativa y desarrollar las cuatro habilidades, comprensión oral y escrita y producción oral y escrita. Marco Común Europeo (2001).

En resumen, esta práctica fue afectada por varios factores como: la indisciplina de los estudiantes, la estricta utilización del libro en la clase, el bajo nivel del idioma inglés de los estudiantes de los colegios, la poca motivación que estos tienen por aprender inglés, las supervisoras quienes querían que las docentes en formación replicaran las técnicas utilizadas por ellas, tales como la traducción, el gran énfasis por la explicación gramatical, el trabajo con la comprensión y producción escrita lo que confirma lo establecido por Pagliarini & Peterson (2008) quienes afirman que con respecto a los contenidos, las metodologías, y el lugar de las lenguas extranjeras no hay un cambio significativo en los últimos años. Lo que da como resultado que las prácticas de dichas docentes causen aburrimiento y desmotivación a los estudiantes del colegio.

Finalmente, se puede inferir que se está preparando a los estudiantes

teóricamente en metodologías descontextualizadas lo que causa que el docente en formación tenga un choque cuando vaya a desarrollar la práctica ya que lo que va a encontrar son realidades diferentes y tiene como consecuencia que los estudiantes tengan dificultades en poner en práctica muchas cosas aprendidas, situación que también se presentó en la investigación desarrollada por Raba (2014) en donde los estudiantes objetos de la investigación afirmaban que había una gran descontextualización ya que la formación teórica en la universidad es muy buena, ellos comprenden muy bien en lo que se basa.

Sin embargo, al momento de ir a aplicarla es donde se ve la dificultad por parte de los estudiantes por ejemplo, una de las Universidades direcciona a sus estudiantes a la implementación de una metodología llamada *Content and Language Integrated Learning*, teoría que funciona muy bien en Inglaterra pero en el contexto donde ellos se encuentran era muy difícil aplicarla pues las condiciones no son las mismas en cuanto al tipo de estudiantes, materiales, cultura etc.

Conclusiones

Gracias a este análisis se puede concluir que a pesar de la formación pedagógica en enfoques tales como el accional y comunicativo de manera teórica y práctica, los estudiantes siguen teniendo una preferencia por lo estructural, aunque reconozcan que efectivamente desde la formación pedagógica de la universidad se dio el énfasis a estos enfoques. Pero no hay que olvidar que la práctica se vio influenciada por factores externos.

Los docentes en formación están siendo formados en enfoques que según expertos es lo más favorable para la enseñanza de una lengua, pero esta formación está muy descontextualizada puesto que los estudiantes de los colegios están acostumbrados al trabajo con el método gramática-traducción sin ninguna función comunicativa, lo que hace que estos docentes en formación se enfrenten a paradigmas que se vienen replicando año tras año, aspecto que se presenta en la investigación de Corpas (2012) donde los estudiantes estaban tan acostumbrados a las clases tradicionales que no aceptaban el cambio.

De la misma manera, se percibió que el objetivo principal era convertir a los estudiantes de colegio en unos expertos en gramática sin darles un contexto donde aplicarla. Por eso, se asegura que estas prácticas van en contravía de lo que dicen documentos reglamentarios del estado tales como los Estándares de Lenguas Extranjeras, ya que lo que estos piden es la enseñanza del inglés a través del cumplimiento de objetivos de tipo lingüístico, sociocultural y comunicativo y lo que se evidencia es que solo se está trabajando en lo lingüístico. Por esta razón, se pudo percibir el panorama desalentador y tradicionalista por el cual está pasando la enseñanza de las lenguas extranjeras específicamente el inglés. Teniendo en cuenta que lo que se quiere según Brown (2007) es combinar el significado de palabras y el contexto donde se puede utilizar ya que “los estudiantes necesitan tener la oportunidad de practicar las formas, gracias a tareas comunicativas” (p. 421).

Por otro lado, es preciso enunciar que la licenciatura en lenguas extranjeras está haciendo un buen papel en formar a los estudiantes en enfoques como el comunicativo y el accional para que sea utilizado en las futuras prácticas de los egresados, ya que esto hace que se empiece a cambiar el estado en el que está la enseñanza de una lengua, puesto que este por su parte propone que el inglés se enseñe desde una perspectiva funcional. Sin embargo, desde el mismo programa se debe buscar una alternativa para que la enseñanza del inglés en las instituciones educativas de Pamplona salga del tradicionalismo y de esta manera cuando vayan los docentes en formación a apoyar la enseñanza funcional y no como se está haciendo ahora, simplemente acoplarse a lo tradicional y no generar un cambio. También, se sugiere dedicar más tiempo a los espacios de práctica en contextos como los colegios, para que los docentes en formación pueden desempeñarse mejor en estos contextos, donde se vivencia la enseñanza y el aprendizaje tradicional.

Finalmente, se evidencia que los docentes en formación no hacen algunas actividades que claramente les enseñaron en la universidad. Entre estas se tiene la forma de trabajar la comprensión escrita, no hacen una introducción de la clase, no hacen transiciones entre actividades, se sigue trabajando por temáticas y no por objetivos, se enfatiza mucho en la corrección, se limitan todo el tiempo al libro y no proponen otro tipo de actividades; existen fallas

en la planeación ya que se proponen muy pocas actividades para el desarrollo de una clase. Asimismo, toda esta situación podría tener una explicación y es que hay una gran falta de creatividad en los docentes en formación puesto que si estos lo fueran utilizarían más material para motivar más a estudiantes por aprender inglés.

Como citar este capítulo:

García, M., García, G., y Hernández Peña, Y. (2018). La práctica pedagógica de licenciados en formación en torno a métodos y/o enfoques utilizados para la enseñanza del inglés. En J. Gómez-Vahos., A.J. Aguilar-Barreto. y J.F. Espinosa-Castro. (Ed.), *Concepciones y prácticas en el contexto educativo de Norte de Santander*. (pp. 46-78). Cucúta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

DOI:

Referencias bibliográficas

- Aguilar-Barreto, A. J., Rodríguez Celis, T. y Jaimes Duque, D. G. (2017). Gestión escolar para el mejoramiento educativo: Lineamientos desde la guía 34. En J. Gómez Vahos., A.J. Aguilar Barreto., S.S. Jaimes Mora., C. Ramírez Martínez., J.D. Hernández Albarracín., J.P. Salazar Torres., J. C. Contreras Velásquez., y J.F. Espinosa Castro. (Ed.), *Prácticas pedagógicas*. Maracaibo, Venezuela. Ediciones Universidad del Zulia.
- Aguilar-Barreto, A.J. (2017). La Política Pública Educativa: Desarrollo en el contexto Colombiano. En M. Graterol-Rivas., M. Mendoza- Bernal., R. Graterol-Silva., J. Contreras-Velásquez., y J. Espinosa-Castro. (Ed.), *Derechos humanos desde una perspectiva socio-jurídica*. (pp. 15-35) Publicaciones Universidad del Zulia, Maracaibo, estado Zulia, República Bolivariana de Venezuela. Recuperado en: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2097>
- Aguilar-Barreto. A.J., Hernández Peña, Y., Contreras, Y. y Flórez, M.

- (Ed.). (2018). *La investigación educativa: reconociendo la escuela para transformar la educación*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Recuperado en: <http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2275>
- Álvarez, F., Abrahams, M., Gaete, C., Galdames, V., Latorre, M., Lee, M., & Rojas, M. (2011). Saber pedagógico y formación inicial de docentes. Facultad de educación. Universidad Alberto Hurtado. Recuperado en: <https://docplayer.es/14990347-Saber-pedagogico-y-formacion-inicial-de-docentes-facultad-de-educacion-universidad-alberto-hurtado.html>
- Barragán, D.F. Gamboa, A.A. & Urbina, J.E. (2012). Capítulo II. La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En Barragán, D.F. *Práctica pedagógica perspectivas teóricas* (19-36). Bogotá, DC: Ecoe ediciones.
- Bastidas, J. & Muñoz, G. (2011). A diagnosis of English language teaching in public elementary schools in Pasto. *HOW*, (18), 95-11.
- Beciez, D. (2009). *Etnografía educativa*. Recuperado en: <https://cursos.aiu.edu/Etnograf%C3%ADa%20Educativa/PDF/Tema%201.pdf>
- Billows, F, L. (1961). *The techniques of language teaching*. Londres, Inglaterra. Longman.
- Brown, H. (2007). *Teaching by Principles*. Estados Unidos. Pearson longman.
- Cerezo, L. (2009). *Investigación sobre la relación entre las directrices curriculares relativas a la enseñanza de la lengua inglesa y su aplicación en el aula 1º Bachillerato*. (Doctoral).Universidad de Murcia. España.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Corpas, M. (2012). Buenas prácticas educativas para el aprendizaje de la lengua inglesa: Aspectos pedagógicos. *Contextos educativos*, (16), 89-104
- Correa, E. (2011). The practicum: an opportunity of professional development. *Perspectiva Educacional*. 50(2), 77-95.
- Díaz, A. & Carmona, N. (2011). Representaciones didácticas de los docentes de inglés: aspectos que deben integrar dichas representaciones para

- favorecer la formación en los estudiantes. *Lenguaje*, (39), 67-91.
- Duarte, M. (2015). Impacto de las metodologías de enseñanza utilizadas sobre la efectividad del aprendizaje del idioma inglés, caso de cinco instituciones de la tercera etapa de educación básica y media diversificada en el estado Táchira. *Revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. (9,2), 301-317.
- English Proficiency index. (2014). *Educational first*. Recuperado en: www.ef.com/epi
- Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, volume 9(2), 1-25.
- Halliday, M. (1970). Language structure and language function. *New Horizons in linguistics*, Penguin Harmondsworth, 140-65.
- Hernández, F. & Faustino, C. (2006). *Un estudio sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en colegios públicos de la ciudad de Cali*. Universidad del Valle, Colombia.
- Hymes, D. (1972). One communicative competence. *Sociolinguistics. Selected readings*, Penguin Harmondsworth, 93-269.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practices in second language acquisition*. Estados Unidos. Pergamon Press.
- Krashen, S.D., y Terrell, T.D. (1983). *El enfoque natural: la adquisición del lenguaje en el aula*. Nueva York: Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to post-method*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepulveda., N. Rajadell. (Coords). *Didáctica General para Psicopedagogos* (23-57). Madrid: UNED.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México. Editorial Trillas
- Martínez, M. (2014). *El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI y sus dificultades estereotípicas*. Colombia. Ediciones Universidad Simón Bolívar.

- Olaya, M. (2015). *Prácticas pedagógicas de inglés: una exploración de sentidos en los estudiantes de educación básica de la universidad Cooperativa de Colombia, seccional Bucaramanga*. (Maestría). Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga. Colombia.
- Pagliarini, M. & Peterson, A. (2008). La enseñanza de inglés en los colegios Públicos de Brasil: un retrato en blanco y negro. *Revista Educación y Pedagogía*, 51, 123-139.
- Pittman, G. (1963). *Teaching structural English*. Jacaranda, Brisbane. Australia.
- Raba, J. (2014). *La formación del docente de lengua extranjera en la intersección entre política, teoría y prácticas educativas*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C, Colombia.
- Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. New York. Cambridge University Press.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching; Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma (Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform). *Currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá, D.C. Magisterio.
- Zuluaga, O. (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. *Revista colombiana de educación*, 4.

La labor docente históricamente se visto instrumentalizada a conceptualizaciones de su práctica. En el ejercicio responsable de reflexionar sobre la labor del maestro en la actualidad, sus concepciones y prácticas como forma de dignificar su experiencia formativa frente una serie de acontecimientos, actores y poderes que han condenado en muchos casos su profesión al simple ejercicio de la instrumentalización de los saberes. Esta obra busca es reconocer en un primer momento la importancia que tiene el investigar la experiencia de los maestros en el Departamento Norte de Santander como un aporte a la construcción del saber pedagógico del Maestro Norte Santandereano. Comprender cómo circula y se apropian una serie de discursos que entran en relación con la experiencia del maestro, es fundamental a la hora de pensar nuevas maneras de ser y hacer en la escuela. Este libro se constituye en un ejercicio recuperación de la memoria histórica de la pedagogía desde las aulas norte santandereanas, que tienen un contexto especial, y que implica un compromiso por ver su ejercicio formativo mucho más allá de la clásica y simple mirada de reproductor de saberes al cual se le había condenado socialmente. Dicha mirada había confundido la pedagogía como un ejercicio de control y cumplimiento de reglas sociales, para el cual el maestro era solamente su fiel reproductor.

