

INFORME FINAL
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**EXPLORACIÓN DE UNA PROPUESTA DE DESARROLLO PROFESIONAL
MEDIADA POR HERRAMIENTAS DE LAS TIC PARA DOCENTES DE INGLÉS
DEL-180-09**

**LUZ DARY ARIAS SOTO
ZULMA ROCÍO BUITRAGO
ALBA OLAYA LEÓN
DORALBA PÉREZ IBÁÑEZ
CLELIA PINEDA BÁEZ
ESPERANZA VERA RODRÍGUEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
BOGOTÁ, 2010**

0. IDENTIFICACIÓN

FORMATO DE IDENTIFICACIÓN

NOMBRE DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: (Diligencie el Título del proyecto.)				
Exploración de una propuesta de desarrollo profesional mediada por herramientas de las TIC para docentes de inglés.				
CÓDIGO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: (Escriba el código asignado por el CIUP a su proyecto, Sigla de la Dependencia, número consecutivo y dos últimos dígitos del año correspondiente)				DLE 18009
DESCRIPTORES / PALABRAS CLAVES: (Identifique palabras claves que definen el proyecto y que permitan ubicarlo en sistemas de información. Consulte la base de datos adjunta del Tesoro de Educación de la Unesco 1991)				
Desarrollo profesional, Tecnologías de la información y la comunicación, comprensión de escucha, competencia intercultural, enseñanza reflexiva				
NOMBRE DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN: (Registre el nombre del Grupo de Investigación que presentó el proyecto a la convocatoria)				
Hipermedia, Evaluación y Aprendizaje del inglés				
NOMBRE DE LA LINEA DE INVESTIGACIÓN: (Escriba el nombre de la línea a la que se adscribió el grupo de investigación que presentó el proyecto)				
"Aprendizaje de Lenguas Extranjeras", TIC, Educación y Lenguaje				
NOMBRE DEL INVESTIGADOR PRINCIPAL: (Escriba el nombre completo del responsable del desarrollo académico del proyecto)				
Nombres	Apellido 1	Apellido 2	Facultad	Departamento
LUZ DARY	ARIAS	SOTO	Humanidades	Lenguas
No DOCUMENTO DE IDENTIFICACIÓN: (Escriba el número de documento de identificación del investigador principal)				No 51.653.756
FECHA DE INICIO DEL PROYECTO¹: (Indique la fecha de perfeccionamiento del acta de inicio del proyecto)				31 -03- 2009
FECHA DE FINALIZACIÓN PROYECTO²: (Indique la fecha de terminación del proyecto, incluye prorrogas o modificaciones)				15 - 04- 2010
FECHA DE PRESENTACIÓN DEL INFORME ³: (Indique la fecha de presentación del informe)				15 - 04- 2010

¹ Corresponde a la fecha en la que se firma acta de iniciación del proyecto de investigación.

² Corresponde a la fecha oficial final acordada para la finalización de la investigación, incluye prorrogas si las hubo y demás modificaciones autorizadas para tal efecto.

UNIDAD O DEPENDENCIA (Registre la unidad académica en donde se origina el proyecto)		Facultad: HUMANIDADES		Departamento: LENGUAS		Otra:			
INTEGRANTES DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN									
Nombres		Apellido 1		Apellido 2		Facultad		Departamento	
LUZ DARY		ARIAS		SOTO		HUMANIDADES		LENGUAS	
ZULMA ROCÍO		BUITRAGO		ESCOBAR		HUMANIDADES		LENGUAS	
DORALBA LINDA		PÉREZ		IBÁÑEZ		HUMANIDADES		LENGUAS	
ESPERANZA		VERA		RODRÍGUEZ		HUMANIDADES		LENGUAS	
ALBA DEL CARMEN		OLAYA		LEÓN					
CLELIA ZOBEIDA		PINEDA		BÁEZ					
AUTORES DEL DOCUMENTO DEL INFORME FINAL.⁴ (Nombres de los investigadores que participaron en la escritura del documento de informe final)									
Nombres			Apellido1			Apellido2			
LUZ DARY			ARIAS			SOTO			
ESPERANZA			VERA			RODRÍGUEZ			

³ Fecha en la cual se entrega el documento de informe final a la DGP CIUP.

⁴ Corresponde a los nombres de los investigadores que participaron en la escritura del documento de informe final.

RESUMEN

Esta propuesta tuvo su origen en la creciente necesidad de formación continua de algunos docentes del área de inglés de colegios del Distrito Capital, dadas las metas del programa de Bilingüismo y en el deseo de incorporar cada vez más el uso de las TIC a esos procesos. Dadas las exigencias del mundo actual, un componente de gran importancia en el proceso de educación continua, es el conocimiento e implementación de las TIC como herramientas que pueden complementar, potenciar y apoyar las iniciativas pedagógicas de los docentes.

Se planteó como objetivo explorar e implementar los alcances de una propuesta de formación mediada por las TIC, en el desarrollo de la habilidad de escucha y de la competencia intercultural y que estuvo dirigida a un grupo de docentes de inglés del Distrito Capital. Para llevar a cabo esta propuesta, se utilizaron dos herramientas: el hipermedio "A Journey to Britannia", creado y validado por los investigadores del grupo de investigación que presenta esta propuesta (2002-2004) y los podcasts. Durante este proceso se acompañó a los docentes en la exploración del hipermedio y del uso de una página web que facilita la creación de los podcasts. Igualmente se ha promovido el proceso de reflexión acerca de las prácticas pedagógicas en relación con la comprensión auditiva y la competencia intercultural y el uso de las TIC, a través de los diarios académicos (logs).

1. Introducción

Esta propuesta de investigación nació a raíz de las necesidades de formación continua detectadas en muchos de los profesores de inglés de instituciones públicas. Estas necesidades han sido puestas en evidencia en los estudios de base realizados por el Consejo Británico para el Ministerio de Educación Nacional, en los últimos años. Otra necesidad sentida ha sido la de familiarizar a los docentes con el uso de las TIC como herramientas que pueden complementar, potenciar y apoyar sus iniciativas pedagógicas y brindarles los tiempos y espacios necesarios para que se capaciten e integren las TIC a sus prácticas pedagógicas, tal como se evidenció en los resultados del estudio “Identificación de experiencias educativas con uso de TIC en la educación preescolar, básica y media del sistema educativo colombiano y definición de competencias en los maestros para la incorporación adecuada de las TIC en sus prácticas pedagógicas”, realizado por investigadores de la UPN, para la Alianza por la Educación conformada por el Ministerio de Educación Nacional y Microsoft. En ese estudio, solo dos de las 156 experiencias descritas por los docentes provenían del área de enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente del inglés. (Caballero, Vera y Prada. 2007)

Con el ánimo de contribuir al cumplimiento de la misión de nuestra Universidad como educadora de educadores, al desarrollo profesional de nuestros colegas y a la validación de estrategias metodológicas de formación continua de docentes en servicio, nuestro equipo de investigación decidió implementar y explorar los alcances de la propuesta de formación ya descrita y promover el uso de las TIC como mediadoras en ese proceso de formación profesional. Se buscó proporcionarles a los usuarios oportunidades para aprender a aprender, de tal manera que su desarrollo profesional continuara de manera autónoma. De la misma manera, queríamos apoyarlos para que no sólo se beneficiaran personalmente de este aprendizaje de estrategias, sino que pudieran crear actividades de audio (podcasts) vía web, en las cuales pudieran mostrar a sus estudiantes, a su manera, cómo funcionan estas estrategias en contextos cercanos y, así, contribuir también a la formación de sus alumnos.

2. ALCANCE DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS

Con el fin de lograr los objetivos propuestos, se siguieron todos los pasos que teníamos contemplados en la propuesta inicial. Explicaremos objetivo por objetivo qué se hizo para lograrlo.

El objetivo general, que se planteaba explorar cómo perciben y utilizan algunos docentes de instituciones públicas de Bogotá una propuesta metodológica apoyada en el hipermedio “A Journey to Britannia” y los podcasts, para el desarrollo de la comprensión auditiva y de la competencia intercultural se logró a través de la implementación de todas las etapas planteadas en los objetivos específicos.

2.1. Implementar la propuesta de desarrollo profesional centrada en la habilidad de escucha y la competencia intercultural. Aquí se involucró a 16 profesores del Distrito en la propuesta de desarrollo profesional, se les acompañó en la exploración de la propuesta hipermedial “A Journey to Britannia” y se les enseñó a los profesores a utilizar los podcasts para producir sus propios textos orales. También se llevaron a cabo jornadas de reflexión sobre las prácticas pedagógicas de los docentes, sobre la enseñanza de la cultura en el aula de inglés como lengua extranjera y sobre cómo mejorar la habilidad de escucha en los estudiantes y en los mismos docentes.

2.2. Recolectar datos acerca de las percepciones de los profesores sobre las diferentes partes de la propuesta. Aquí se diseñaron y pilotearon los instrumentos de recolección de datos. Luego se recolectaron los datos mediante logs, pues debido a la falta de tiempo de los docentes y a factores relacionados con la falta de conectividad y de equipos no se pudo trabajar con weblogs. Además se recolectaron datos mediante entrevistas.

2.3. Analizar la percepción de los docentes acerca de la propuesta metodológica en el desarrollo de su comprensión auditiva y de su competencia intercultural. Esto se logró mediante el análisis de los logs que los docentes escribieron al terminar cada sesión y el análisis de las entrevistas. Para ello establecimos patrones y triangulamos la información recolectada y luego se establecieron categorías de análisis.

2.4. Indagar cómo los docentes trasponen el conocimiento adquirido a través de la propuesta en la creación de podcasts para sus estudiantes. Este objetivo se logró a través del diseño de actividades de escucha que los docentes elaboraron y a través del análisis de cómo preveían los docentes iban a trabajar las actividades de cultura y de comprensión de escucha con sus estudiantes, pues como expondremos más adelante, no fue posible lograr que los docentes diseñaran y subieran sus podcasts a la red. Se analizó la información que los docentes nos dieron, se establecieron patrones y se trianguló la información recolectada. Luego se establecieron categorías y se agruparon todos los datos en ellas.

2.5. Consolidar la formación investigativa de los integrantes del equipo de monitores de investigación. De este aspecto se hablará en la parte correspondiente a resultados del proceso de formación de monitores de investigación.

2.6. Escribir los 2 artículos que se requieren para difundir los resultados de la investigación; un artículo para una revista de la UPN y otro para una revista externa a la UPN. Sin embargo, el equipo de investigadores decidió escribir un artículo (Anexo 1) para enviarlo a la revista FOLIOS de la Facultad de Humanidades y, con el aval del CIUP, escribir un libro (Anexo 2), que ha sido

enviado al Fondo Editorial de la Universidad, quien se encargará de hacer su respectiva evaluación y publicación.

2.7. Presentar los resultados de la investigación en eventos de carácter nacional (Asocopi, Ribie, UdeA). Para el logro de este objetivo se tuvieron en cuenta los resultados del proyecto de investigación y se prepararon las ponencias que serían presentadas en el Foro de Investigadores de Ribiecol y en el Congreso Anual de ASOCOPI. Sin embargo, la presentación se hizo en Ribiecol en Coveñas, tal como se puede ver en el cumplimiento que presentamos al final de este informe (Anexo 3), pero no en ASOCOPI debido a que no hubo apoyo económico por parte de la Universidad, a pesar de que la propuesta había sido aceptada para su presentación en agosto de 2009 (Anexo 4).

3. METODOLOGÍA EMPLEADA

3.1. Enfoque metodológico utilizado

La presente investigación es de tipo cualitativo y el diseño que hemos utilizado es el estudio de casos, con observación participativa, dada la naturaleza exploratoria del estudio. Seleccionamos este tipo de investigación y este diseño porque como afirma Merriam (1988), un estudio de casos cualitativo es “una descripción y análisis exhaustivo y holístico de una instancia individual, de un fenómeno o de una unidad social” (p. 9) y lo que buscamos es estudiar a fondo el fenómeno del desarrollo de la comprensión auditiva utilizando las TIC.

Además, de acuerdo con Robert Yin (en Arzaluz, 2005) para escoger el estudio de caso como metodología para una investigación, el investigador debe preguntarse por el *cómo* y el *por qué* de los eventos y no debe intentar controlar ningún aspecto de la situación, es decir, no debe tratar de hacer una experimentación. Esta es una metodología que permite hacer una observación directa y recoger datos en situaciones naturales.

La metodología de análisis que se ha seguido es aquella en la cual el investigador lee muchas veces los datos hasta encontrar temas o patrones recurrentes que, a partir de la frecuencia con que se encuentren y la similitud entre ellos, conformarán categorías que den respuestas a las preguntas de investigación (Freeman, 1998). Para garantizar la validez interna de los resultados, se utilizaron varios instrumentos de recolección de datos y se trianguló la información encontrada en los diferentes instrumentos.

Como afirma Faltis (1997), “Entre las formas más populares para establecer la validez interna en una investigación de estudio de casos están la triangulación, la observación prolongada en el sitio que se investiga el caso, el análisis y la revisión reiterada de las afirmaciones de los participantes, y las suposiciones y orientaciones teóricas conocidas desde el comienzo del estudio”. Además para lograr la validez y la confiabilidad en este estudio de caso, nos apoyaremos en el modelo de Robert Yin (citado en Arzaluz, 2005), que incluimos a continuación:

Pruebas	Tácticas del estudio de caso	Fases de la investigación en la cual ocurre la táctica
Construcción de validez	Usar múltiples fuentes de evidencia Establecer cadenas de evidencia Tener informantes clave que revisen el reporte del estudio de caso	Recolección de datos Recolección de datos Composición
Validez interna	Hacer patrones de comparación Construcción de explicaciones Establecer series de tiempo	Análisis de datos Análisis de datos Análisis de datos
Validez externa	Usar lógica de la réplica en estudios de casos múltiples	Diseño de la investigación
Confiabilidad	Usar un protocolo del estudio de caso Desarrollar una base de datos del estudio de caso	Recolección de datos Recolección de datos

Stake (1994) distingue tres tipos de casos: El intrínseco, el instrumental y el colectivo. El intrínseco se genera por un simple interés; el instrumental por un interés científico y el colectivo extendiendo ese interés a niveles más amplios. Para nuestros propósitos utilizaremos un estudio de caso colectivo, pues como afirma este autor, “los investigadores pueden estudiar un número de casos coyunturales para examinar fenómenos, población o condiciones generales.” (Stake, 1994: 337 en Arzaluz).

3.2. Técnicas de recolección de información utilizadas en la investigación

Como mecanismos de recolección de datos, se utilizaron diarios académicos (logs), una entrevista, una encuesta final y los artefactos producidos por los maestros, tales como actividades para el desarrollo de la comprensión auditiva. La recolección de datos con cuatro tipos diferentes de instrumentos se hizo con el fin de tener más de una fuente de datos, poderlos triangular y, así, darle validez al estudio de casos, como sugiere Yin (en Arzaluz, 2005).

Logs

De acuerdo con Fogarty (1994), los logs son diarios académicos que se concentran en los trabajos que los estudiantes hacen en el salón y no en otros aspectos de la vida personal de los mismos, como sí lo hacen los diarios (journals). Los logs son instrumentos muy útiles para la recolección de datos de tipo cualitativo, ya que permiten que los participantes sinteticen sus pensamientos y a través de ellos lleven un record sobre sus experiencias, para articularlas con el

aprendizaje; permiten que reflexionen, no sólo acerca del nivel de logro específico que se está buscando, sino que además ejerciten sus habilidades de pensamiento superior, tales como: sintetizar y evaluar su propio aprendizaje, desarrollando por tanto, procesos de metacognición; además permiten redefinir lo que se busca lograr y llevar un record sobre los procesos de pensamiento estratégico y toma de decisiones.

Entrevistas

Las entrevistas se entienden como un diálogo directo con los participantes. Este instrumento es útil para recolectar información con propósitos investigativos, docente (antes y después de la instrucción), y cuando se requiere una realimentación uniforme sobre un tópico específico.

Artefactos o documentos

Las actividades de comprensión auditiva elaboradas por los maestros se analizaron como evidencia para determinar qué aspectos de la propuesta de formación han sido transpuestos a sus prácticas pedagógicas y, por ende, a sus materiales didácticos. El análisis de estos artefactos se puede considerar en investigación como análisis de documentos. Como afirman Marshall y Rossman (1999), el análisis de documentos escritos u orales como formas de comunicación (libros de texto, novelas, música, pinturas, correos electrónicos, entre otros) es un método no obstrusivo, de gran riqueza para reflejar los valores y creencias de los participantes en un contexto determinado.

Encuestas

Las encuestas fueron utilizadas para conocer las percepciones de los docentes sobre aspectos como sus percepciones sobre el uso de TIC en el aula de clase de inglés, sobre la manera como trabajaban los aspectos culturales y de comprensión de escucha. Utilizamos este instrumento pensando en que las encuestas son útiles para indagar sobre lo que piensa el individuo o cómo piensa sobre un tema particular. Adicional a eso, la encuesta es un instrumento valioso para registrar información específica de grupos de individuos.

3.3. Adecuación de Instrumentos para la recolección de la información.

El equipo de investigadores revisó las preguntas de investigación que se quería responder, con el fin de elaborar los instrumentos de manera que los datos recogidos en ellos permitieran responder dichos interrogantes. Para este diseño de instrumentos se hizo un trabajo individual de los miembros del equipo y luego en plenaria se acordaron cambios. Luego de haber sido mejorados, dichos instrumentos fueron revisados por la asesora del proyecto, Doctora Clelia Pineda, cuyos comentarios fueron valiosos para mejorarlos y para lograr la validez en los mismos.

3.4. Población

Este estudio fue llevado a cabo con docentes de inglés de varios colegios del sector oficial de Bogotá, a saber: El Instituto Pedagógico Nacional (I.P.N.), El colegio Simón Rodríguez, el Colegio Morisco I.E.D. (Institución Educativa Distrital), El Colegio Francisco de Paula Santander I.E.D., Colegio Alemania Solidaria I.E.D., el Colegio Almirante Padilla I.E.D. y el Colegio Saludcoop Norte I.E.D., pues quisimos responder a la creciente necesidad de formación continua de los docentes del área de inglés de colegios públicos del Distrito Capital ya que consideramos que ellos deben responder a los retos que le impone la educación actual a la educación pública. En esto estamos de acuerdo con Schlechty, (2007), quien afirma que “Si la escuela pública no se transforma, la educación estará en manos de las instituciones privadas” (p. 41).

La intención que tuvimos los investigadores fue seleccionar los colegios de acuerdo con los siguientes criterios: Que fueran instituciones con buena conectividad y con computadores tipo Pentium III o superiores, y que ojalá contaran con CRI (Centro de Recursos de idiomas).

Inicialmente se hizo una selección de los colegios de Bogotá con las anteriores características y se escogieron aproximadamente veinte de ellos. Sin embargo, después de solicitar la participación de los docentes en estos colegios mediante comunicación directa a los rectores de las instituciones, muchos de ellos declinaron nuestra propuesta, aunque se les aclaró que no solo los docentes sino los estudiantes y la misma institución se beneficiarían, por ser este un proyecto de desarrollo profesional que mejoraría el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en el aula de clase, y por ende la calidad de la educación dentro del Programa Nacional de Bilingüismo.

Los colegios participantes pertenecen a diversas zonas de Bogotá y a diversos estratos sociales. Por ejemplo, en el caso del IPN, allí se matriculan estudiantes de todos los estratos. Esto nos permite afirmar que la población fue tomada de los cuatro puntos cardinales de la ciudad.

Después de una selección cuidadosa y de la invitación a los colegios a participar en esta propuesta, tuvimos que incluir colegios que no contaban con las herramientas. Si miramos con detenimiento, vemos que de los siete colegios sólo tres cuentan con sala de bilingüismo, aunque uno de ellos sólo para la jornada de la mañana. En relación con el requisito de tener CRI, este fue uno de los inconvenientes que se presentaron, debido a que únicamente dos cuentan con este espacio, uno de ellos únicamente para primaria.

Podemos afirmar que, aunque el Ministerio de Educación Nacional ha trazado el Programa Nacional de Bilingüismo, para lo cual ha establecido líneas claras que facilitan la identificación de las necesidades de formación de los docentes, la formulación de planes de capacitación coherentes con dichas necesidades, y en general, el monitoreo cercano de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el país, no ha considerado la dotación de los colegios con espacios y recursos apropiados y suficientes, para que los docentes y las instituciones educativas públicas puedan coadyuvar al logro de las metas propuestas por el Programa Nacional de Bilingüismo.

En relación con la intensidad horaria de inglés en los colegios que conforman nuestra población, encontramos que en primaria se dictan entre una y dos horas a la semana y en bachillerato entre dos y cinco horas. En esto no hay uniformidad entre los colegios públicos de Bogotá, aunque todos se rigen por las normas de la Secretaría de Educación y deben cumplir con los estándares de competencia en lengua extranjera.

De todos los colegios solamente dos tienen un énfasis en inglés: El colegio Simón Rodríguez prepara los estudiantes de noveno grado únicamente para el componente de inglés del examen del ICFES, y el colegio Saludcoop Norte con una intensidad de 5 horas a la semana.

Según la información recolectada, se pudo ver que en algunos casos, como en el colegio Saludcoop Norte, no hay profesor de inglés para los estudiantes de primaria, pero los 12 profesores de grado que hay deben dictar esta asignatura. Según reportan algunos docentes, en muchos colegios son docentes de otras áreas los que enseñan inglés.

A continuación haremos una caracterización de los docentes que participaron en este programa de desarrollo profesional.

3.5. PARTICIPANTES

Las personas que participaron en este programa de desarrollo profesional fueron docentes de inglés de siete colegios públicos de Bogotá, seleccionados por laborar en los colegios que aceptaron nuestra invitación a participar en el proyecto, aunque como explicamos en el contexto, eran colegios que no contaban con CRI, ni con buena conectividad, ni con computadores tipo Pentium III o superiores.

Al principio del proceso contamos con 23 docentes que iniciaron muy motivados y de manera voluntaria. Sin embargo, por diversas razones como las pesadas agendas académicas y laborales que sus instituciones les asignan, la gran cantidad de documentos que deben diligenciar, las reuniones

de área, las reuniones con las diversas coordinaciones de la institución, etc., entre otras, algunos se retiraron y sólo 16 culminaron todas las etapas que se habían planteado en el programa. Decimos que 16 terminaron todas las etapas del programa, aunque solo dos culminaron con el diseño y elaboración del podcast, pues los otros catorce analizaron y comentaron sobre cómo transpondrían el conocimiento estratégico en el futuro con sus estudiantes.

La invitación a participar en este proyecto se hizo a través de las rectoras o rectores de los siete colegios, quienes recibieron comunicación escrita por parte de la coordinadora del proyecto de investigación y quienes autorizaron a sus docentes a participar y al mismo tiempo les asignaron una hora a la semana dentro de la jornada laboral para cumplir con todas las tareas, reuniones, talleres y en general, actividades que se desarrollaron durante el año 2009, año en el que se desarrolló este programa de desarrollo profesional.

Aunque se tenía el tiempo asignado por los rectores, en muchas ocasiones no se pudieron llevar a cabo el cronograma ni las actividades programadas por el grupo investigador debido a las razones esbozadas anteriormente, y reiteramos, aunque la participación de los docentes fue voluntaria. Pasemos a hacer una descripción de estos docentes.

Todos los participantes son licenciados en el área de inglés, aclaración que vale la pena hacer, pues actualmente el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación contratan docentes que no son licenciados o inclusive que no tienen formación en docencia de la lengua. Además de los estudios de pregrado, dos docentes tienen título de maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés y seis docentes se encuentran haciendo estudios de maestría en áreas afines a la enseñanza de la lengua: Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación, Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Educación con énfasis en E-learning, Didáctica del Inglés con énfasis en ambientes autónomos y Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés.

Dentro del grupo de participantes, diez docentes tienen título de especialización, algunos también cuentan con título de maestría. Las especializaciones reportadas por los docentes son: Diseños Virtuales de Aprendizaje, Enseñanza de Lenguas extranjeras en Básica, Pedagogía, Edumática, Docencia del español como lengua propia, Comunicación Aumentativa y Alternativa, Didáctica Literaria y Pedagogía y Docencia Universitaria.

Casi todos los docentes, a excepción de tres, informaron sobre la realización de cursos formales de actualización o desarrollo profesional como Programas de Formación Profesional Docente (PFPD) o diplomados, así como de cursos no formales como conferencias, simposios, congresos, etc. en diversas y variadas áreas: Enseñanza de Inglés en Preescolar, traducción, cultura inglesa, Gestión y desarrollo de procesos culturales, desarrollo de materiales, la enseñanza del inglés y las tecnologías de la información, entre otros. Creemos que estos

estudios han dado a los docentes algunas herramientas para el conocimiento de tecnologías aplicadas a la enseñanza, lo cual se evidenció en los datos recolectados.

En cuanto al bagaje cultural de los docentes, podemos decir que sólo dos han viajado a algún país de habla inglesa: Los Estados Unidos. Según la información dada por estos dos docentes, su viaje obedeció a la necesidad de perfeccionar su dominio de la lengua inglesa.

En cuanto a las labores que desempeñaban los docentes participantes el año en el que se llevó a cabo esta propuesta, podemos afirmar, de acuerdo con la información reportada por los docentes, que un profesor tenía a cargo tres cursos, una profesora cuatro, cinco docentes cinco cursos, dos docentes seis cursos, una siete, dos ocho y una docente nueve cursos. Los demás docentes no dieron esta información.

4. DESARROLLOS DEL MARCO TEÓRICO PLANTEADO

4.1. LA ENSEÑANZA REFLEXIVA

Uno de los objetivos más importantes que el presente proyecto pretende alcanzar, es suscitar en los docentes de lengua inglesa participantes en él, la necesidad de observar cuidadosamente, repensar, replantear, revisar y modificar sus prácticas pedagógicas al interior del aula. Así, el rol del docente ha ido transformándose a partir de los nuevos retos que el mundo cambiante ha ido planteando en lo referido a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.

En este sentido, hemos incorporado el concepto de Enseñanza Reflexiva con el fin de apoyar y evidenciar los procesos que se dan al interior del aula y que deben ser objeto de indagación permanente tanto por parte de estudiantes como de docentes. Pero antes de considerar las dimensiones de la Enseñanza Reflexiva, veamos cómo diferentes investigadores han definido el concepto como tal.

En primer lugar, Cruickshank y Applegate (1981), consideran la Enseñanza Reflexiva como un proceso solitario en el que el docente piensa sobre lo que sucede en su contexto y las diferentes maneras como puede lograr sus objetivos, (citados en Bartlett, 1990). De otra parte, Richards y Lockhart (1994), afirman que es el proceso mediante el cual “los profesores y los profesores en formación recogen datos acerca del proceso de enseñanza, examinan sus actitudes, creencias, suposiciones y prácticas docentes, para usar la información obtenida como base de una reflexión crítica sobre la enseñanza”, (p. 36). A partir de las anteriores concepciones, podemos concluir que en la segunda de ellas no sólo se tiene en cuenta el contexto en el que se da el proceso de enseñanza, sino también y de una manera muy importante, todo el bagaje que el maestro trae consigo y que pone al servicio de su labor diaria.

Así mismo, para Bartlett, (1990), la reflexión tiene un doble significado que involucra “la relación entre los pensamientos y las acciones de un individuo y entre el profesor y su pertenencia a un colectivo mayor llamado sociedad. La primera reflexión involucra los significados subjetivos en las mentes de los profesores. La segunda, explora conscientemente la relación entre las acciones de enseñanza individuales y los propósitos de la educación en la sociedad”, (p. 204-205). Al igual que para Richards y Lockhart (1994), este autor tiene en cuenta el ser interior del docente y su relación con la sociedad o el contexto donde se da el proceso de enseñanza.

Igualmente, para Kemmins (1986), la reflexión no solamente implica “un proceso psicológico individual” (p. 5), sino un proceso enmarcado dentro de un contexto “social y político” (p. 5) que implica la toma de decisiones que son capaces de transformar la labor docente. Es decir, este proceso involucra la observación permanente de los fenómenos que se dan al interior del aula y su relación con lo que pasa en el mundo exterior.

Russell y Mumby (1991, en Bailey y otros 2001), se refieren a la *reflexión sobre la acción*, que se da anterior o posteriormente a la enseñanza y que presupone planear, preparar y llevar a cabo seguimiento del proceso. Por su parte, Woods (1996, en Bailey y otros 2001), considera la *reflexión en acción* que ocurre durante la práctica y que puede suscitar una toma de conducta que involucra tanto a los docentes como a los estudiantes.

De acuerdo con Zeichner y Liston (1996, en Bailey y otros 2001), la Enseñanza Reflexiva nos lleva a realizar las siguientes acciones:

- Examinar, enmarcar e intentar resolver los dilemas de las prácticas de aula.
- Ser conscientes de las suposiciones y valores que trae a la enseñanza y cuestionarlas.
- Estar atentos a los contextos culturales e institucionales en los cuales se enseña.
- Participar en el desarrollo del currículo y en los esfuerzos de renovación escolares.
- Ser responsables de nuestro propio desarrollo profesional.

Una vez más, se pone de manifiesto el rol del docente como observador cuidadoso y sistemático de sus prácticas pedagógicas y de la incidencia directa o indirecta de éstas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Al identificar dificultades, aparece otro rol fundamental dentro del ejercicio docente y es aquel de investigador incansable que propende por explorar y poner en práctica nuevas maneras de propiciar y promover el aprendizaje en sus estudiantes. Todo esto se da teniendo en cuenta el contexto cultural en el cual se encuentran los actores principales del proceso. Es así como con el devenir del tiempo se ha ido

favoreciendo la participación de toda la comunidad escolar en el diseño del currículo que determinará los objetivos a cumplir, el material por cubrir en el periodo de enseñanza, las metodologías a utilizar, los recursos necesarios para el desarrollo del programa y cómo se evaluará el proceso de aprendizaje. Como resultado de todos los ejercicios anteriores, el docente-investigador buscará permanentemente la mejor manera de cualificar su trabajo por medio de programas de formación para docentes en ejercicio o a partir del producto de su propia investigación.

Bailey, Curtis y Nunan (2001) afirman que la reflexión conlleva a un proceso de concienciación que puede resultar incómodo pues ésta implica revisar aspectos “ciegos” de nuestro interior. En ese sentido, Dewey (1933), afirma que una actitud reflexiva presupone tres actitudes por parte de los profesores: ser de mente abierta, tener responsabilidad y poner de manifiesto un espíritu de entrega. Según él, cuando se demuestran estas tres actitudes, los docentes revisan “regularmente sus suposiciones y creencias y los resultados de sus acciones y se enfrentan a todas las situaciones con la actitud de que pueden aprender algo nuevo”, (p. 11), condición esta necesaria para motivar el cambio y rompimiento de paradigmas y dar lugar así a la innovación.

Zeichner y Liston (1996, en Bailey y otros 2001), resaltan la visión emancipadora de Dewey cuando afirman que “la reflexión nos emancipa de la actividad meramente impulsiva y rutinaria... [y] nos capacita para dirigir nuestras acciones con previsión y para planear de acuerdo con los fines, teniendo en cuenta los propósitos de los que somos conscientes”, (Dewey,1933,17). Es decir que para ser reflexivos debemos ser abiertos, responsables y comprometidos con nuestro deseo de mejorar.

Estos mismos autores, contemplan cinco dimensiones del proceso de reflexionar. Las actuaciones implícitas allí, se caracterizan por la toma de decisiones inmediatas y la reformulación a largo plazo de nuestras teorías prácticas. Estas cinco dimensiones están descritas en el siguiente cuadro, tomado de Zeichner y Liston (1996, 447, en Bailey y otros 2001):

1. Reflexión rápida	Inmediata y automática Reflexión en acción
2. Reparación (repair)	Reflexión concienzuda Reflexión en acción
3. Revisión	Reflexión menos formal Reflexión sobre la acción en un momento específico
4. Investigación	Reflexión más sistemática Reflexión sobre la acción, durante un periodo de tiempo
5. Reformulación o reelaboración de una teoría	Reflexión a largo plazo Reflexión sobre la acción explicada por teorías académicas públicas

El primer nivel, corresponde a la reflexión rápida, que se puede definir como una clase de “Reflexión en acción”, con base en el término utilizado por Schön (1983, en Bailey y otros 2001). Es parte de las decisiones que tomamos mientras enseñamos y sucede tan rápido y de forma privada que son interpretadas como “rutinarias y automáticas”. (Zeichner & Liston, 1996, 45, en Bailey y otros 2001).

La segunda dimensión es llamada *reparación*, pero no debe confundirse con el término lingüístico que se refiere a la forma de enfrentar las fallas en la comunicación y en el tratamiento que se le da a los errores. De acuerdo con Zeichner y Liston (1996, 447, en Bailey y otros 2001), esta es también una forma de reflexión en acción, que ocurre mientras enseñamos. Según ellos, en este caso un profesor toma decisiones para modificar su comportamiento en respuesta a señales provenientes de los estudiantes (por ejemplo, las ideas novedosas que proponen o la evidencia de que no entendieron).

La tercera dimensión, *revisión*, es una clase de reflexión de la que Schön habla (1983, en Bailey y otros 2001) sobre la acción, que ocurre antes o después de nuestra enseñanza y en la cual un profesor piensa acerca de algunos elementos de su enseñanza o del aprendizaje de los estudiantes, los discute y escribe acerca de ellos. Como Zeichner y Liston anotan (1996, 46, en Bailey y otros 2001), la revisión “es a menudo interpersonal y colegiada”. Puede ser tan simple como una conversación después de clase con los colegas o más sistemática como escribir un reporte sobre el progreso académico de un niño.

En el nivel denominado *investigación*, “el pensamiento y la observación de los profesores se vuelven más sistemáticos y estrictamente enfocados en asuntos particulares”, como lo afirman Zeichner y Liston (1996, 46, en Bailey y otros 2001), pues se trata de un proceso que toma tiempo y que requiere de la recolección de datos durante cierto tiempo. En este sentido, la investigación-

acción y los diarios de los profesores son procedimientos que requieren de este tipo de reflexión.

La *reformulación* o *reelaboración* de la teoría son procesos “más abstractos y rigurosos que los de las otras dimensiones”, según Zeichner y Liston (1996, 46, en Bailey y otros 2001). En esta dimensión los profesores tienen la oportunidad de contrastar sus teorías prácticas, a la luz de teorías académicas reconocidas”. Estos dos procesos se dan a largo plazo y pueden prolongarse durante varios años.

De otra parte, Dewey (1933, en Jerez, 2008, 94), consideró los siguientes principios que orientan el inicio del proceso de reflexión por parte de los docentes:

1. El objeto de la reflexión debe darse en el mismo contexto social donde el proceso de enseñanza se da.
2. El docente debe mostrarse interesado en el problema a resolver.
3. El objeto de la reflexión debe provenir de la práctica del docente.
4. El proceso de reflexión debe incluir la búsqueda de la solución dentro del mismo contexto de enseñanza donde se encuentra el docente.
5. Es el docente quien propone el tema a resolver y su solución.
6. Las ideas del docente se deben probar durante su práctica misma.
7. Las propuestas de enseñanza que se ponen a prueba por medio de la práctica, deben conducir a la toma de decisiones.
8. A su vez, las acciones reflexivas deben conducir al cambio en el conocimiento que se tiene y en las prácticas pedagógicas.
9. Las pruebas que se hacen en la práctica conllevan a una acción transformadora.
10. Las acciones reflexivas presuponen unas nuevas concepciones y transformaciones en el proceso de enseñanza.

Como se puede evidenciar, las etapas de las que Dewey (1933) habla, comprenden la esencia de la enseñanza reflexiva ya que parten de la valiosa experiencia que trae el maestro consigo y sirve como herramienta importante que lo invita a reconsiderar y mejorar su práctica pedagógica. En conclusión, la enseñanza reflexiva motiva al maestro a monitorear, evaluar y revisar sus procesos.

La enseñanza reflexiva ha sido objeto de diversos proyectos de investigación. Describiremos uno de esos proyectos que fue realizado como parte del Programa de Desarrollo Profesional ofrecido por la Universidad Distrital. Este se llevó a cabo en el año 2000 y en él participaron 110 docentes provenientes de diferentes colegios de Bogotá. El objetivo general del estudio era formar docentes y niños en la lectura y escritura, dentro del contexto educativo y fuera de él, con el fin de integrar las prácticas de lecto-escritura que se evidenciaban en la casa y en el colegio. Este curso les permitió a los participantes diseñar un proyecto de lecto-

escritura que suscitó innovaciones en las prácticas pedagógicas de los docentes durante un año. Mediante el trabajo realizado, los docentes tuvieron la oportunidad de compartir sus experiencias con otros docentes e incorporar lo más significativo de ellas en su diario quehacer.

4.2. DESARROLLO PROFESIONAL

El término desarrollo profesional es muy familiar para los docentes quienes son conscientes de la necesidad y la importancia de tomar cursos de actualización para lograr crecimiento y mejorar sus prácticas pedagógicas. Hay varias razones por las cuales los docentes se involucran en este tipo de acciones: en primer lugar, los docentes buscan oportunidades para observar más de cerca lo que sucede en sus aulas de clase y mejorar estos procesos. En segundo lugar, los docentes se enfrentan a las exigencias desde las directivas institucionales de realizar este tipo de cursos continuamente debido a los procesos de acreditación, de mejoramiento de calidad, de obtención de certificaciones que se llevan a cabo en las instituciones para demostrar actualización. Bailey (2001) enumera varias razones por las que los docentes se como la adquisición de conocimientos y habilidades con el fin de buscar variedad en las clases, novedad o para resolver problemas, deseo de hacer cambios, mejorar el salario y condiciones laborales, posibilidad de poder de decisión sobre la labor pedagógica y por último el deseo de salir del aislamiento, de acuerdo con Dan Lortie (Bailey et al, 2001)

En ocasiones los docentes encuentran muy difícil lograr esta actualización por diferentes motivos referentes a tiempo, recursos económicos, debilidades en la oferta, etc. Es por esto que el equipo de investigación Hipermedia y Evaluación en la Enseñanza del Inglés quiso en esta oportunidad centrar los esfuerzos en una propuesta dirigida a la formación profesional en el desarrollo de la competencia auditiva e intercultural y en herramientas tecnológicas dirigida exclusivamente a docentes del área de inglés del Distrito Capital, ya que es de vital importancia impactar fuera de la Universidad especialmente entidades que carecen del apoyo económico para incentivar la actualización de sus docentes.

El objetivo de este capítulo es explorar el concepto de desarrollo profesional, representar la clasificación de diversas actividades de desarrollo profesional, puntualizar los elementos necesarios para el éxito de dichos cursos y finalmente contextualizar sobre investigaciones afines a esta investigación.

Entre los autores que han abordado el tema de desarrollo profesional encontramos a Diaz-Maggoli (2003) quien lo define como un “proceso de aprendizaje continuo en el cual los docentes se involucran voluntariamente para aprender mejor cómo ajustar sus prácticas pedagógicas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes”.

Por otro lado, Dale Langue usa el término desarrollo profesional para describir un proceso de crecimiento intelectual, experiencial y actitudinal constante de los profesores (en Bailey et al, 2001). De acuerdo con Dale, este crecimiento se da tanto en el entrenamiento de futuros docentes como en el entrenamiento de docentes en servicio.

El desarrollo profesional, como menciona Brown (2001), implica que los docentes crezcan profesionalmente a la vez que se embarcan en ese “viaje”. Para esto es necesario que se planteen unas grandes metas profesionales que son:

- Conocimiento de los fundamentos teóricos sobre aprendizaje y enseñanza de la lengua.
- Habilidades analíticas necesarias para evaluar diferentes contextos de enseñanza.
- Concienciación sobre las técnicas alternativas de enseñanza y las habilidades para ponerlas en práctica.
- La confianza y habilidad necesaria para cambiar las técnicas de enseñanza cuando sea necesario.
- Experiencia práctica con las diferentes técnicas de enseñanza.
- Conocimiento propio y de los estudiantes.
- Habilidades comunicativas interpersonales (y)
- Actitud flexible y abierta al cambio.

De acuerdo con Brown (2001), estos ocho elementos pueden proporcionar un crecimiento continuo en la profesión por muchos años. Es así, que los docentes deben ser conscientes de estos elementos.

A partir de estas tres perspectivas podemos precisar que el desarrollo profesional es un elemento esencial, es un proceso continuo en el que todos los docentes deben involucrarse desde el mismo momento en que inician sus prácticas pedagógicas y hasta el momento de retiro, esto con el fin de “incrementar”, “acrecentar”, (cómo definiría la Real Academia de la Lengua la palabra “desarrollo”) sus conocimientos, experiencias, visiones y filosofías y que permite lograr las grandes metas mencionadas por Brown (2001).

Hablemos ahora de los tipos de cursos o actividades en los cuales se involucran los docentes para lograr este desarrollo profesional. Los docentes normalmente toman cursos que se centran en aspectos de su saber disciplinar, de su formación pedagógica y de su desarrollo cultural. En cuanto al saber disciplinar, los docentes de inglés específicamente, toman cursos que tengan que ver con el mejoramiento de su competencia en la lengua: cursos de pronunciación, de conversación ofrecidos por diferentes institutos, cursos presenciales y virtuales para preparación de exámenes internacionales, etc.

Con respecto a los cursos de formación pedagógica, los docentes asisten a conferencias ofrecidos por editoriales o por universidades, seminarios, congresos, cursos y también PFPD ofrecidos por la secretaria de educación para docentes del distrito. Estas actividades les aportan sugerencias para hacer sus clases más dinámicas y amenas. Finalmente, en lo referente al desarrollo cultural, se encuentran los cursos de inmersión, los encuentros con personas nativas y otros eventos donde los docentes pueden mejorar el conocimiento de su cultura y de la cultura extranjera.

La presente propuesta de formación profesional a docentes del área de inglés del Distrito involucra estos tres elementos mencionados anteriormente el saber disciplinar, pedagógico y cultural: en el aspecto disciplinar se encuentra el mejorar su competencia auditiva en el que los 18 docentes participantes practicaban su comprensión auditiva por medio del software “A Journey to Britannia,” un componente metodológico que consiste en el acercamiento a diferentes páginas web que los docentes pueden utilizar en sus clases, orientación sobre el uso de podcasts y vodcasts y talleres sobre temas como la interculturalidad, las tecnologías, etc. Finalmente también incluimos en nuestra propuesta un componente cultural en dos partes; uno por medio de unas misiones en el software los docentes tenían la oportunidad de conocer más sobre la cultura inglesa y además de este, en los talleres que se hicieron con los docentes se involucraba este elemento.

Existe en el mercado una gran oferta de cursos de desarrollo profesional para los docentes; varias universidades, institutos y hasta ONGs, e instituciones públicas y privadas hacen un esfuerzo por ofrecer cursos sobre, lo que a su parecer, es el tema de “moda” o el que más puede interesar a los docentes y a las instituciones. Sin embargo, es importante aludir a las características esenciales de dichos cursos.

Según Bailey (et all 2001), “para lograr el desarrollo profesional deben tenerse en cuenta los siguientes factores: elección, confianza, reciprocidad, resultados y cambio. Elección se refiere a que el docente no puede ser obligado. Confianza en que esta actualización le traerá beneficios en su trabajo y también confianza en sus colegas. Reciprocidad se refiere al aprendizaje que todos pueden lograr de todos. Resultados los docentes esperan que todo proceso de desarrollo profesional tenga unos resultados en el mejoramiento de las prácticas de enseñanza- aprendizaje. Y por último, Cambio para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Estas características se complementan con las mencionadas por Sparks y Loucks-Horsley, 1989, (en Peixotto y Fager, 1989), quien expresa que “es necesario que las actividades de desarrollo profesional se lleven a cabo en los contextos de los docentes, que estén a la vez conectadas con otros eventos de mejoramiento en

los colegios, que sean los mismos docentes quienes establecen las metas y planean y seleccionan las actividades, que haya un énfasis en el auto aprendizaje, que haya asesoría continua, recursos y también muchas oportunidades de actualización, el cual debe ser concreto e involucrar realimentación continua”.

Con el fin de presentar esta propuesta a los docentes de 7 colegios Distritales de Bogotá, se hizo una descripción del proyecto donde los convocados tuvieron la oportunidad de decidir sobre su participación; la implementación fue en su mayoría llevada a cabo por los investigadores de este proyecto en los diferentes colegios también hubo un diálogo continuo para conocer más la realidad de cada Institución Educativa y finalmente se le entregó a cada docente un software y material complementario para que tuvieran la oportunidad de complementar cada una de las sesiones autónomamente.

Como ya hemos definido las generalidades sobre el desarrollo profesional, a continuación, nos referimos a las investigaciones similares a nuestra propuesta que se han llevado a cabo a nivel nacional e internacional. Inicialmente se describe la experiencia de la Universidad de Alberta, seguida por dos proyectos de investigación: uno sobre las Comunidades de Profesores como Medio de Respaldo para el Desarrollo Profesional y finalmente el proyecto Enseñanza Reflexiva de Lenguas.

Iniciemos este recorrido con la investigación de la Universidad de Alberta donde se llevo a cabo el curso llamado “la utilización del Internet como herramienta para motivar a los niños en aprendizaje constructivista”. El propósito de este curso es cambiar las ideas que los profesores tenían sobre maneras efectivas de integrar la tecnología en la enseñanza. El curso se llevó a cabo con 15 participantes entre los cuales se encontraban estudiantes de maestría y de doctorado.

Esta investigación buscaba dar respuesta a dos interrogantes: ¿Qué elementos del curso influenciaban el pensamiento de los participantes sobre el uso de la Internet como herramienta de aprendizaje? y ¿Cómo cambiaba su pensamiento sobre el uso del Internet como herramienta de aprendizaje?

Los resultados demostraron que los elementos del curso que influían en la manera de pensar de los participantes fueron:

- La organización y uso de tiempo de la clase.
- El modelo de un ambiente de aprendizaje constructivista.
- La conexión entre teoría y práctica.
- La exploración y análisis de las páginas web.

En cuanto a los cambios en la manera de pensar de los participantes se encontró que ocurrió un cambio en la naturaleza de uso del Internet, la confianza en la

habilidad para utilizar el Internet de manera constructivista y la visión para utilizar el Internet como una herramienta de aprendizaje.

El estudio concluye que las actividades de desarrollo profesional deben permitir a los participantes crecer en el conocimiento de la tecnología y a la vez proporcionar oportunidades para reflexionar donde la tecnología encaja en sus filosofías personales de enseñanza y cómo podría impactar su práctica pedagógica (Ferding, 1998, en Gibson, 2004).

Finalmente, presentamos el estudio realizado por Rodríguez sobre enseñanza reflexiva de lenguas. Este estudio de caso cualitativo y descriptivo explora los factores que determinan las actitudes de los profesores hacia la enseñanza reflexiva y los cambios que el Programa de Desarrollo Profesional (PDP) puede generar en los maestros. Los resultados muestran que los maestros en un principio se sienten tensos y en su labor docente, tratan de llenar las expectativas del investigador en vez de cuestionarse a sí mismos con respecto a su filosofía y práctica pedagógica. No obstante, la participación de los profesores en el PDP parece haber favorecido cambios en su práctica docente.

Este estudio cualitativo duró siete meses. El perfil de los sujetos eran dos profesores de español e inglés a nivel de secundaria en la escuela pública de Class Roma, localidad 8 de Bogotá. Estos maestros entre los 38 y 43 años, participaron en un Programa de Desarrollo Profesional, PDP, ofrecido por la Universidad Distrital. Las preguntas de la investigación fueron: ¿Cómo se manifiestan las actitudes de los profesores hacia la enseñanza reflexiva en un programa de desarrollo profesional? ¿Cuáles son los factores que determinan tales actitudes? ¿Qué cambios ideológicos con respecto a su proceso de enseñanza sufren los profesores a raíz del PDP?

Sokolik (2005, en González, 2005) plantea que “el desarrollo profesional no es solamente una tarea de los docentes sino también responsabilidad de los administradores o directivas institucionales”. (pag. 21) Son varios los componentes que se deben articular y comprometer para que estos procesos sean exitosos: los docentes, las instituciones oferentes de cursos y las directivas institucionales.

Es importante promover la participación activa de los docentes en cursos, diplomados y otras alternativas de trabajo como las mencionadas por González (2005): acompañamientos, grupos de estudio, diarios, portafolios, enseñanza de cursos avanzados, asistencia a conferencias, participación en investigación, reflexión sistemática sobre experiencias, estudio independiente y redes académicas que garantizan estos procesos de actualización de docentes.

Los cursos de desarrollo profesional deben ser diseñados, planeados y ejecutados por entidades o instituciones educativas formadoras de docentes con alta

trayectoria y experiencia en el ámbito educativo que garantice la calidad, actualización y pertinencia de los cursos que se ofrecen.

Como plantea Fabara (2003), se requiere compromiso y política económica para atender las debilidades y dificultades que tiene el sistema; mejorar las condiciones de trabajo de los docentes; apoyar los procesos de investigación e innovación educativa; promover alternativas para el mejoramiento profesional y sistemas asociados de docentes para proyectos conjuntos. “El desarrollo profesional no es solamente una tarea de los docentes sino también responsabilidad de los administradores o directivas institucionales”. (Sokolik, 2005 en González, 2005, pag. 28)

4.3. Desarrollo de la competencia intercultural

El objetivo planteado en la iniciación de este proyecto fue el de explorar e implementar los alcances de una propuesta de formación en el desarrollo de la habilidad de escucha y de la competencia intercultural, dirigida a un grupo de docentes de inglés del Distrito Capital. ¿Por qué decidimos incluir el componente cultural? Actualmente los docentes de lengua extranjera – inglés en nuestro caso – se han hecho más conscientes de la necesidad e importancia de abordar temas de cultura en el aula de clase y, aún más importante, de incluir la cultura como componente que requiere dedicación en el currículo. Sin embargo, el problema de no tocar el componente cultural en el proceso de enseñanza aprendizaje de un conocimiento amplio de lo que es cultura ni sobre cómo integrar este aspecto a sus programas. Es decir, se es consciente de la importancia de enseñar “cultura”, de ayudar a los estudiantes a desarrollar su competencia intercultural, pero no se tienen la formación ni las herramientas para llevarlo a cabo.

Además, la comprensión de una cultura extranjera puede ser difícil tanto para los docentes como para los estudiantes, ya que muchos de ellos no han leído suficiente sobre ella o no han tenido contacto directo con la misma. Adicionalmente, en el aula de clase se hace énfasis en las estructuras, el vocabulario, el desarrollo de las habilidades, el vocabulario, etc., pero no en el componente cultural. Como Kramsch (1993), afirma en el contexto de la lengua extranjera la relación entre la lengua y la cultura debe ser fuerte, pues esta relación es fundamental para el desarrollo de otras competencias. Sin embargo, comenta esta autora, dicha relación sigue siendo olvidada en muchos contextos, pues la cultura se toma como mera información que se transmite a través del lenguaje, y no como una de las características principales de este.

Puesto que esta investigación busca explorar el componente cultural como parte de la propuesta de desarrollo profesional planteada, consideramos necesario aclarar a nuestro lector dos conceptos fundamentales que se enmarcan dentro del componente cultural que quisimos desarrollar en este proyecto: Cultura y competencia intercultural.

4.3.1. CULTURA

Muchas y variadas son las definiciones de cultura. La más común es aquella que limita la cultura a los hábitos, costumbres, comida, modo de vestir, bailes, etc. característicos de un grupo particular. En la gran mayoría de definiciones se dejan por fuera elementos tan importantes como la lengua, las relaciones sociales, políticas, económicas, etc. entre individuos. Para Hinkel (1999) el concepto de cultura no es estático, evoluciona a medida que las personas conducen su vida e interpretan sus experiencias de diversas formas (p. 77), es decir se construye a través de la vida con base en las experiencias.

Según Nieto (2002), el concepto de cultura no debe asociarse solamente con festivales, comidas, bailes de un grupo cultural, aunque estos son elementos importantes dentro de una cultura. Ella afirma que todo individuo tiene una cultura puesto que todos participamos en el mundo mediante las relaciones políticas y sociales, alimentadas por la historia. Como se puede ver, estos dos autores, Nieto y Hinkel plantean otros elementos que hacen parte de la cultura y que consideramos, en esta investigación, deben ser tenidos en cuenta cuando se trabaja el tema cultural en el aula de clase: las experiencias y vivencias del individuo, sus relaciones con sus congéneres y su entorno.

Para Hinkel también hay una conexión entre la cultura y dimensiones como la raza, la clase social, el género, y de manera muy importante para los docentes de la lengua extranjera, el lenguaje. Esta última es una dimensión que los docentes de lengua extranjera no debemos dejar de lado o minimizar en nuestro diario quehacer. Por el contrario, la cultura y la lengua van de la mano, pues es la lengua la que afecta la vida, las experiencias, las relaciones entre individuos. Al respecto estamos de acuerdo con Allman (1990, en Nieto) quien afirma que la lengua es uno de los signos fundamentales de nuestra humanidad, y que es “the palette from which people color their lives and culture,” (p. 96), la lengua es la paleta desde la cual el individuo colorea su vida y su cultura.

No se debería separar la lengua de la cultura, pues como escribió Dewey en su famoso ensayo “My pedagogic creed” (1897, en Seelye), la lengua es casi siempre considerada en los libros de pedagogía simplemente como una expresión del pensamiento, pero la lengua es fundamentalmente un instrumento social. Si la lengua, consideramos en este proyecto, es el instrumento de comunicación de las sociedades, de ninguna manera puede ni debe desligarse del estudio de la cultura.

Casi ninguna de las teorías sobre cultura da una definición del término, pero sí mencionan los elementos o factores que ella comprende. Uno de los teóricos que plantea una definición como tal y más completa caracterización de lo que es

cultura es Moran (2001, p.24), quien plantea que la cultura se fundamenta en cinco dimensiones:

1. Individuos
2. Comunidades: raza, género, religión, etc.
3. Productos: artefactos como ropa, comida, herramientas; lugares, instituciones y formas artísticas
4. Prácticas: lenguaje verbal y no verbal, conductas, acciones, interacciones, habilidades.
5. Perspectivas: valores, creencias.

Moran incluye estas dimensiones en su definición de cultura al afirmar que

culture is the evolving way of life of a group of persons consisting of a shared set of practices associated with a set of products, based upon a shared set of perspectives on the world and set within specific social contexts” (p. 24).

Es decir, para Moran, la cultura incluye el individuo, con todas sus dimensiones, el contexto, los productos, las acciones y los significados.

Esta definición nos da más elementos de los que comúnmente se tienen en cuenta para ampliar el concepto de cultura y considerarla para esta propuesta de desarrollo profesional docente, como las prácticas, productos y perspectivas que los miembros de una comunidad comparten a través de la lengua y que representan un marco que le permite al individuo comprender la forma de pensar y de sentir de otras culturas, (Cortazzi & Jin, 1999). Damos gran importancia a la lengua dentro del concepto de cultura, pues siguiendo a Allman (1990, en Nieto) y a Real (2009), consideramos que la lengua no se puede separar de la cultura, ya que la cultura depende de la lengua para seguir ocurriendo, y sin la lengua no habría posibilidad de transmitir la cultura. Por consiguiente, en el aula de clase de la lengua extranjera se debe dar importancia a la lengua en sí, no tanto como objeto de estudio, sino como instrumento de aprendizaje de una cultura, y más que aprendizaje de una cultura, como instrumento de adquisición de competencia intercultural, la cual permitirá al estudiante de la lengua acercarse más a la cultura extranjera.

4.3.2. COMPETENCIA INTERCULTURAL

El otro concepto, que obedece a uno de los propósitos de este trabajo de investigación, merece gran atención. Para nuestro equipo de investigación no solamente es importante que el docente y el estudiante de la lengua extranjera conozcan una cultura extranjera, por el hecho de saber fechas, características del vestido, de la comida, de los festivales y fechas importantes, y otros aspectos característicos de un grupo diferente al que pertenecemos, sino que consideramos

importante y necesario que se desarrollen ciertas habilidades y actitudes para que los individuos puedan interactuar con individuos de culturas y lenguas diferentes.

Si queremos que haya una comunicación exitosa entre individuos de diferentes culturas, asumimos que ella está condicionada por la interacción entre la competencia intercultural de los hablantes. Es por ello que vamos más allá y propendemos por el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de clase. Veamos algunas de las definiciones y caracterizaciones de competencia intercultural.

Para Fantini, (citado en Real, 2009), la competencia intercultural CCI (Intercultural Communicative Competence, en inglés), y CCI (Competencia Comunicativa Intercultural en español) “es la habilidad para actuar de manera apropiada y efectiva con individuos de otra lengua y cultura en sus propios términos”. Para aclarar mejor el término, pues considera que aunque es un término de moda, no se ha llegado a un consenso sobre su definición, Fantini especifica una serie de componentes que constituyen lo que para él es ICC:

- Una variedad de características o rasgos como la flexibilidad, el humor, el respeto, la paciencia, el interés, la empatía, entre otros, que permiten evidenciar las habilidades interculturales de un individuo.
- Tres áreas o dominios: la habilidad para establecer y mantener relaciones, la habilidad para comunicarse eficientemente, y la habilidad para colaborar con otros en logro de un objetivo común o en relación con una necesidad común.
- Cuatro dimensiones: Conocimiento, actitudes (positivas), habilidades y conciencia.
- Dominio de una segunda lengua: El conocimiento de la lengua extranjera determina cómo el individuo se percibe y le permite la comunicación con otros individuos dentro de experiencias interculturales. (Fantini, 2001).

Por su parte, Oliveras (2000) define la CI como la habilidad que tiene una persona de actuar de manera apropiada y flexible cuando se encuentra frente a acciones, actitudes y expectativas de personas de otros grupos culturales, y explica que hay tres niveles en la adquisición de la CI:

- Nivel monocultural, el cual implica que el aprendiz de la lengua (y de la cultura) se enfrenta a su propia cultura y a la cultura extranjera desde su propia perspectiva, lo cual lo puede conducir a tener prejuicios y estereotipos.
- Nivel intercultural, en el cual el individuo tiene conocimiento de su cultura y de la cultura extranjera y puede contrastarla y compararlas.

- Nivel transcultural, que le da al estudiante el rol de mediador entre dos culturas.

Como se puede ver, las definiciones que dan Fantini y Oliveras son muy similares, en cuanto tienen en cuenta que la CI implica actuar de manera apropiada y efectiva ante individuos de otro grupo cultural. Sin embargo, Oliveras considera la cultura propia como factor determinante en la manera como el individuo ve la cultura extranjera; es decir, el conocimiento que se tiene sobre la propia cultura, dará elementos para interpretar la cultura de la lengua extranjera.

Asimismo, las etapas que especifica Oliveras de alguna manera guiarían al docente en la tarea de desarrollar la CI en sus estudiantes: conocimiento de la cultura propia, análisis de la cultura extranjera y mediación entre las dos culturas. Una caracterización más completa y más clara, es la hecha por Byram (en Barletta, 2009), quien por su parte presenta un modelo de CCI que abarca cinco clases de competencias, divididas en:

Dos requisitos:

- Conocimiento de los procesos sociales de una sociedad extranjera, del yo y del otro y de la interacción y todo lo que ella conlleva en una situación determinada.
- Actitud, la cual se refiere a flexibilidad, empatía, habilidad para relativizar la perspectiva propia y superar disfunciones y resistencias, para poder mantener y establecer relaciones con otras culturas.

Dos habilidades:

- Saber comprender, habilidad para interpretar, comparar, contrastar textos y sucesos
- Saber aprender, habilidad para analizar información de la propia cultura y de la cultura extranjera y sus relaciones potenciales

Una sub-competencia:

- Comprometerse, es decir, la conciencia de los propios valores, cómo ellos influyen en nuestra manera de ver a otros.

Según esta caracterización de CCI, y coincidiendo con Oliveras (2000), el estudiante tiene su propio conocimiento cultural, y reflexiona sobre su propia cultura, lo cual determina la manera cómo se ve la cultura extranjera. Esto nos lleva a pensar que en el aula de clase, si el docente quiere desarrollar la CI, debe entonces abordar las dos culturas: la propia y la extranjera.

Teniendo en cuenta las caracterizaciones anteriores, decidimos, en lugar de ajustarnos a una definición de CI, hacer un perfil de lo que para el grupo

investigador es un usuario de la lengua extranjera competente culturalmente. Un individuo que:

1. No construye estereotipos de su propia cultura o de la extranjera
2. Reflexiona y analiza su cultura propia
3. Compara y contrasta su cultura con la cultura extranjera
4. Comprende la relación de su cultura con culturas extranjeras
5. Maneja la lengua extranjera, como componente importante de una cultura y como instrumento de comunicación entre culturas
6. Conserva su identidad y las características de su personalidad
7. Expresa empatía y por tanto comprende otros puntos de vista
8. Actúa de manera apropiada en situaciones y con individuos de otra cultura
9. Es una persona tolerante, respetuosa y de mente abierta
10. Tiene habilidad para establecer y mantener relaciones con personas de otras culturas

Así como algunos teóricos han estudiado en tema de la cultura y el tema de la CI, también ha ido creciendo el interés de los docentes por promover el conocimiento de la cultura extranjera en el aula de clase. Tanto así que este ha sido un tema de investigación en muchos estudios tanto a nivel local como a nivel global. Para ilustrar, podemos resaltar algunos trabajos, aunque aclaramos que un gran número de ellos se ha hecho con estudiantes de primaria y de bachillerato, unos menos con estudiantes de universidad y realmente casi nada con docentes en ejercicio o docentes en formación. Muchos de estos estudios cuyo tema central es la CI son de tipo exploratorio y no buscan desarrollar la competencia intercultural, como nos proponemos en este trabajo de investigación.

El realizado por Claudia Patricia Mojica, *Exploring children's cultural perceptions through tasks based on films in an after school program*, cuyo objetivo era explorar las percepciones culturales de los niños que participaban de un programa informal de inglés, a partir de actividades basadas en películas. Los niños, estudiantes de un colegio privado de Bogotá, develaron, según el reporte de la autora (2007), sus perspectivas en relación con las personas, los lugares, los productos que los rodeaban y tomaron una posición con respecto a ellos. Dentro de los resultados a que se llegó en esta investigación se encontró que los estudiantes construyen su concepto de cultura a partir de referentes aspectos que constituyen formas de conocer el mundo y que las percepciones culturales emergen de las experiencias de los estudiantes, lo que confirma la idea de Moran (2001 en Mojica), la cultura debe entenderse como una forma de vida y de participar en ella.

En este estudio de Mojica no se busca desarrollar la competencia intercultural, como sí se hace en el trabajo de Real (2009), *Developing students' intercultural competence through literary circles*. Este es un trabajo basado en la investigación – acción cuyo objetivo principal era crear un ambiente propicio para que los estudiantes de inglés como lengua extranjera desarrollaran la competencia

intercultural. En este estudio, llevado a cabo con 10 niños de quinto de primaria de un colegio privado de Bogotá, Real se valió de los círculos literarios como técnica para mejorar la competencia intercultural de los estudiantes y formuló como preguntas de investigación ¿Qué se revela en los círculos literarios sobre la CI? Y ¿Qué clase de conexiones hacen los estudiantes de primaria entre temas culturales y situaciones de su vida real en sus reflexiones orales?

En cuanto a la primera pregunta, Real encontró que el uso de esta técnica revela, por un lado, una gran variedad de sentimientos y valores hacia la cultura extranjera, tales como respeto, tolerancia y admiración, entre otros, y por otro lado, las comparaciones que los estudiantes hacían de la cultura propia y la cultura extranjera, elementos necesarios para el desarrollo de la CI. Según los resultados, las experiencias vividas por los estudiantes les permitieron tomar una posición crítica frente a una determinada cultura, lo cual también influyó en su CI.

En relación con la segunda pregunta, el estudio evidencia que los estudiantes hacen una gran cantidad de conexiones que les permite comprender y tener un punto de vista crítico de otras culturas partiendo de sus percepciones y de su propia experiencia. Dichas conexiones se basan, de acuerdo con Real (2009), en experiencias vividas, personas conocidas, en el conocimiento previo, y en documentos que habían leído, tales como leyendas e historias, noticias, etc. En pocas palabras, la experiencia y el conocimiento previo son elementos clave en las reflexiones que los estudiantes hacen sobre la cultura.

La conclusión de este estudio es que la participación de los estudiantes en círculos literarios posibilita su desarrollo de la CI, ya que a través de ellos los estudiantes aprenden a ser críticos y se benefician de los conocimientos y experiencias de sus compañeros de clase quienes representan una fuente importante para el desarrollo de CI.

Un estudio hecho con docentes en formación fue el llevado a cabo por Álvarez y Bonilla (2009) en una universidad privada de Bogotá, quienes mediante un trabajo de investigación colaborativa hicieron un análisis de la CI de sus estudiantes. La experiencia de este trabajo de investigación, desarrollado con estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura en lengua castellana, inglés y francés, arrojó los siguientes resultados. Los estudiantes

1. Comprendieron lo que es la cultura y los elementos que subyacen a esa conceptualización.
2. Se concentraron en las manifestaciones culturales que pueden ser observables en la interacción comunicativa. Aspectos como comunicación no verbal, relaciones personales, valores, actitudes fueron el centro de la discusión.
3. Manifestaron claramente su percepción de la competencia intercultural, elaborando un proyecto sobre un tema que escogieran y sobre el cual se

podiera dar una discusión en el salón de clase. Este proyecto debía ser sustentado con teoría y debía mostrar evidencia de un análisis profundo.

4. Mostraron diversas formas de construir la interculturalidad: La mayoría de los estudiantes buscaron identificar ideologías evidentes en conductas específicas o en representaciones culturales observadas en culturas o subculturas.
5. Lograron un mejor entendimiento de estas subculturas, mayor tolerancia. Al tiempo, manifestaron la necesidad de que otros fueran tolerantes con la diferencia cultural.
6. Se hicieron conscientes de la importancia del ENTENDIMIENTO de los patrones culturales de otros grupos. *Entendimiento*, palabra que es significativa cuando nos referimos a la CI.
7. Identificaron algunos aspectos que conectan la lengua con la cultura: el rol del hablante, el manejo del espacio, el registro, etc.
8. Conceptualizaron que entender otra cultura implica deshacerse de los prejuicios de la sociedad en la que se encuentran inmersos
9. Reflexionaron sobre el hecho de que para aproximarse a otra cultura es necesario reconocer al OTRO.

A nivel global, queremos resaltar trabajos como el de de Ileana Galván, profesora de la Universidad de Pinar del Río en Cuba, quién se planteó como pregunta de su investigación ¿Cómo desarrollar la *competencia* intercultural mediante el *empleo* del *método* de *trabajo* por *proyectos* en las clases de *lengua* extranjera con fines específicos?, y el de E- learning and the development of intercultural competence de Meei-ling Liaw de la Universidad Nacional Taichung.

Para lograr su propósito de desarrollar la CI, la señora Gálvis seleccionó el de la contaminación ambiental y para ello simuló la celebración de una Conferencia Internacional sobre la Contaminación en el Siglo XXI, en la cual se debía discutir la temática asumiendo diferentes roles, con personajes de diferentes nacionalidades y por tanto, ver el problema desde variados puntos de vista y como conclusión del proyecto, los participantes emitirían un documento con los acuerdos a que llegaron.

Los resultados del estudio arrojaron que los estudiantes:

1. Participaron en actividades que desarrollan el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y síntesis, la comprensión de actitudes y valoraciones.
2. Utilizaron el idioma de manera más confiada.
3. Demostraron habilidad para establecer relaciones interpersonales
4. Tomaron el papel de mediadores culturales, según el rol que les correspondió en la discusión.
5. Se documentaron sobre el tema a discutir, tuvieron que buscar información acerca de la manera de actuar de cada una de las personas que iban a

interpretar, desde el punto de vista de residentes como de profesionales de un país dado.

6. Tuvieron que superar choques culturales tales como expresiones faciales, interjecciones, sentido del humor, ansiedad, asentimiento, contacto visual, silencio, espacio personal, tiempo, etc.

Finalmente, Gálvis concluye que el trabajo por proyectos sí posibilita el desarrollo de la competencia intercultural en las clases de idioma extranjero con fines específicos y que a través de esta metodología los estudiantes aprenden a que la comunicación entre diferentes culturas requiere de un esfuerzo extra y que se deben respetar las diferencias, superando los prejuicios y los estereotipos.

En cuanto al trabajo de Meei-ling Liaw, lo novedoso es que se pretendía explorar la eficacia de un ambiente de aprendizaje en línea para desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes de inglés como lengua extranjera, a través de lecturas sobre temas de su propia cultura y de la comunicación con hablantes de otra cultura. Decimos novedoso, puesto que no son muchos los trabajos de investigación que buscan desarrollar la CI mediante el uso de TIC.

En este proyecto, que permitía al estudiante usar sus propias prácticas culturales como eje de su aprendizaje de la lengua, y que utilizó los foros para que los estudiantes intercambiaran sus puntos de vista con otros estudiantes, se concluyó que los estudiantes demostraron cuatro clases de CI: interés por conocer la forma de vida de otros individuos y por dar a conocer la propia cultura, habilidad para cambiar perspectivas; conocimiento de la cultura propia y de la cultura extranjera y conocimiento de los procesos de comunicación intercultural.

Meei-ling Liaw resalta que los estudiantes participantes en este proyecto no aprendieron la cultura extranjera como una lista de contenidos, sino que más bien a través de la comunicación mediada por computador, ellos pudieron discutir, negociar y redefinir su interpretación de conductas, creencias, conceptos, formas de interactuar de su propia cultura y de la cultura extranjera. También se resalta que el aprendizaje mediado por computador puede ayudar al desarrollo del conocimiento y de las actitudes de CI, pero que no necesariamente conduce al desarrollo de la empatía y al desarrollo de habilidades (meta)interculturales.

4.4. Comprensión auditiva y TIC

Para poder dar respuesta a la primera sub-pregunta de este proyecto de investigación _ ¿Cómo perciben los docentes la propuesta metodológica mediada por las TIC en el desarrollo de la comprensión auditiva y la competencia intercultural?_ debemos ahondar en los conceptos que dicha pregunta involucra; en uno de los capítulos anteriores se indagó en las nociones cultura y competencia intercultural, es el turno, ahora, de hacer un breve revisión de dos de

los aspectos tangenciales en nuestra investigación la Comprensión auditiva y las Tecnologías de la Información y las Comunicación (TIC) en especial los podcasts.

4.4.1. Comprensión auditiva

A inicios de los años 70 teóricos como Asher (1972), Postovsky (1974), Winitz (1975) y posteriormente Krashen, en la década de los 80, resaltaron la importancia de la habilidad de escucha como una herramienta esencial en el proceso de la enseñanza de las lenguas extranjeras, opinión reiterada, años más tarde por Feyten (1991) quien, además, la reconoció como pieza fundamental en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Escuchar es la habilidad de identificar y entender lo que otros dicen, lo cual involucra el entender el acento, la pronunciación, la gramática y el vocabulario del hablante a la vez que comprender el significado del mensaje escuchado (Howatt and Dakin 1974), un escucha competente es capaz de llevar a cabo estas tareas de manera simultánea.

Los lingüistas coinciden en afirmar que existen dos procesos, distintos y a la vez complementarios, involucrados en el procesamiento de la información que recibimos verbalmente, estos procesos son: *top-down processing* y *bottom-up processing*; el primero hace referencia a la utilización de conocimiento previo de la situación, el contexto y el tema para interpretar el significado del mensaje recibido, en otras palabras, el uso del conocimiento previo y la experiencia para anticipar, predecir e inferir el sentido del mensaje. El segundo se relaciona con la decodificación de sonidos del lenguaje en palabras, cláusulas y oraciones y el uso del conocimiento de las reglas sintácticas y gramaticales para interpretar el sentido de una expresión. G. Brown (1990) explica que los aprendices de una lengua extranjera a menudo tienen problemas con la pronunciación, factor relacionado con el *bottom-up processing*, porque aún después de haber desarrollado la habilidad de predecir, siguen necesitando el monitoreo de los sonidos que escuchan para corroborar sus predicciones.

Willis (1981) produjo un listado de nueve micro-habilidades que intervienen el proceso de comprensión auditiva “enabling skills”; poco tiempo después, Richards (1983) elaboró una taxonomía de 31 micro-habilidades presentes en la comprensión auditiva de las cuales 19 pueden ser clasificadas como parte del *bottom-up processing*. De estas 19 micro-habilidades siete son de extrema importancia en lo pedagógico ya que se relacionan directamente con las debilidades de los hablantes no nativos en el reconocimiento de las formas reducidas comunes y las supresiones. J. D. Brown y A. Hilferty (1986) usan el término “reduced forms” formas reducidas para referirse en forma conjunta a los procesos de contracción, elisión, asimilación y reducción.

En la comprensión de lo que escuchamos en una lengua extranjera (L2) intervienen una serie de procesos psicomotrices, lingüísticos, paralingüísticos y sociales que se entretajan y que hacen de esa habilidad una de las más difíciles de desarrollar en el proceso de aprendizaje de esa L2. ¿Qué hace que la comprensión de los textos orales sea difícil?

De acuerdo con Douglas Brown (1994), hay 8 elementos que hacen que la comprensión del discurso oral se les dificulte a los hablantes no nativos de una lengua, pero que si son conocidos pueden ser utilizados por el oyente para agudizar su comprensión. Entre esos elementos tenemos:

- ☐ La división que hacemos del discurso en segmentos como frases o cláusulas (chunking or clustering), debido a la predisposición que tenemos hacia ello y a las limitaciones de nuestra memoria.
- ☐ La redundancia, es decir aquellas repeticiones o reelaboraciones que hacemos a medida que hablamos, bien sea porque expresar lo ya dicho de una manera diferente o porque queremos hacernos entender mejor. Normalmente en inglés se utilizan ciertas expresiones como *I mean, You know*, que sirven al que escucha como marcadores o indicadores de que una idea va a ser explicada nuevamente.
- ☐ El uso de formas reducidas al hablar. La reducción puede ser de tipo fonológica, morfológica, sintáctica, o pragmática.
- ☐ Las variables que afectan la actuación en el discurso oral no planeado tales como las pausas que uno hace cuando duda acerca de algo de lo cual está hablando, las correcciones que hace de lo que ha dicho, o cuando vuelve a comenzar una idea porque cambia de idea en la mitad de una oración. En el discurso que oímos encontramos a veces formas gramaticalmente incorrectas debido a usos dialectales o simplemente “**slips of tongue**”.
- ☐ El lenguaje coloquial tales como expresiones idiomáticas, jerga y conocimiento cultural compartido por los hablantes.
- ☐ La velocidad con que se produce el discurso oral. Sin embargo, autores como Jack Richards han señalado que el problema radica más en el número y la longitud de las pausas que hacemos los hablantes nativos que en la velocidad con que se produce el discurso.
- ☐ Los rasgos prosódicos como el acento, el ritmo y la entonación.
- ☐ Las reglas de interacción que rigen el discurso oral tales como la negociación, la aclaración, la atención a ciertas señales, la distribución de turnos al hablar, la posición nominal del tópico de la conversación, las estrategias para mantener la conversación o para terminarla.

Como sintetiza Nunan (1989), una escucha exitosa requiere de habilidades para:

- Dividir el flujo de discurso en palabras y frases significativas
- Reconocer las categorías de las palabras

- Identificar la intencionalidad retórica y funcional de un enunciado o de las partes de un texto oral
- Interpretar el ritmo, el acento y la entonación con el fin de identificar el foco de la información y el tono emocional y actitudinal con que se producen los textos, y
- Extraer la información esencial de textos largos sin tener que comprender cada una de las palabras

4.4.2. Importancia de la habilidad de escucha

La importancia de la habilidad de escucha radica en el papel que desempeña el input oral en la adquisición del lenguaje, ya que este permite al aprendiz interactuar en la comunicación hablada. Krashen (1985) explicó que las personas adquieren el lenguaje a través de la comprensión lingüística de la información escuchada. Por lo tanto, la adquisición de lenguaje se logra principalmente a través de la recepción de información comprensible aspecto en el cual la habilidad de escucha cobra una importancia crítica.

Por otra parte, la escucha es el primer modo de lenguaje que los niños adquieren, provee las bases de todos los aspectos relacionados con éste y ayuda al desarrollo cognitivo. En un estudio realizado por Wilt (1950), citado por Martin (1987) las personas escuchamos el 45% del tiempo que nos comunicamos, invertimos un 30% del tiempo hablando, 16% leyendo y 9% escribiendo. Este descubrimiento corroboró lo que Rankin ya había hallado en 1928, que el 70% del tiempo que estamos despiertos lo pasamos comunicándonos y que las tres cuartas partes de este tiempo se nos van en escuchar y hablar.

La escucha es una habilidad fundamental, es el medio a través del cual recibimos gran parte de nuestra educación, nos informamos, comprendemos el mundo en el cual vivimos, a nuestros semejantes, nuestros ideales, el sentido de los valores y la apreciación, Nunan (1998) define la habilidad de escucha como: "... listening is the basic skill in language learning. Without listening skill, learners will never learn to communicate effectively. In fact over 50% of the time that students spend functioning in a foreign language will be devoted to listening..." (p. 1). En el mundo de comunicación masiva en el que estamos, en el cual la oralidad tiene tanta relevancia, es de vital importancia enseñar a nuestros estudiantes a escuchar de manera crítica y efectiva.

Dada la relevancia de la habilidad de escucha en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas es esencial que los docentes de lenguas ayuden a sus estudiantes a convertirse en escuchas efectivos. En el enfoque comunicativo de enseñanza de las lenguas esto se entiende como el modelar estrategias de aprendizaje y proveer a los estudiantes de suficiente práctica de escucha de situaciones auténticas similares a las que enfrentarán posteriormente en el mundo

real; resaltamos en este capítulo la importancia de la utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como herramientas útiles en el cumplimiento de este objetivo y, ya que a través de la investigación que llevamos a cabo buscamos responder las preguntas ¿Qué papel juega la implementación de una propuesta metodológica mediada por TIC, en el desarrollo profesional de docentes de inglés del Distrito? Y ¿Cómo perciben los docentes la propuesta metodológica mediada por las TIC en el desarrollo de la comprensión auditiva y la competencia intercultural? Es pertinente indagar en el concepto las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y su papel en el desarrollo de la comprensión auditiva

4.5. Tecnologías de la información y la comunicación

El incremento en la utilización de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas ha abierto nuevos espacios de exploración para los estudiantes y los docentes, espacios que pueden ser considerados tanto atractivos como desafiantes a la vez que confusos y amenazadores. Venesky y Davis (2002) señalan que en los estudios realizados sobre la relación entre el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y la innovación al interior de los colegios, la tecnología se ha convertido en catalizador de la innovación educativa especialmente cuando se usa Internet. Por lo tanto, la tecnología se convierte en una herramienta poderosa y versátil que lleva a los aprendices, de ser receptores pasivos de la información a convertirse en participantes, en un proceso de aprendizaje enriquecedor en el cual desempeña un papel primordial la facilidad de relacionar sucesivamente distintos tipos de información, personalizando la educación, al permitir a cada alumno avanzar según su propia capacidad. Incluimos en el concepto TIC no solamente la informática y sus tecnologías asociadas, telemática y multimedia, sino también los medios de comunicación de todo tipo: los medios de comunicación social (“mass media”) y los medios de comunicación interpersonales tradicionales con soporte tecnológico como el teléfono, fax, televisión etc. Estas tecnologías básicamente nos proporcionan información, herramientas para su proceso y canales de comunicación.

Marqués Graells (2000) menciona los siguientes aportes que las TIC hacen al proceso de enseñanza- aprendizaje:

1. Fácil acceso a todo tipo de información, sobre cualquier tema y en cualquier formato (textual, icónico, sonoro), especialmente a través de la televisión e Internet pero también mediante el acceso a las numerosas colecciones de discos en soporte CD-ROM y DVD.
2. Instrumentos para todo tipo de proceso de datos. Los sistemas informáticos, de los cuales hacen parte las computadoras y programas, permiten a los usuarios realizar cualquier tipo de proceso de datos de manera rápida y fiable: escritura y copia de textos, cálculos, creación de

bases de datos, tratamiento de imágenes. Para ello disponemos de programas especializados: procesadores de textos, editores gráficos, hojas de cálculo, gestores de bases de datos, editores de presentaciones multimedia y de páginas web..., que nos ayudan especialmente a expresarnos y desarrollar nuestra creatividad, realizar cálculos y organizar la información

3. Canales de comunicación inmediata, sincrónica y asíncrona, para difundir información y contactar a cualquier persona o institución del mundo mediante la edición y difusión de información en formato web, el correo electrónico, los servicios de mensajería inmediata, los foros telemáticos, las videoconferencias, los blogs y las wiki.
4. Almacenamiento de grandes cantidades de información en pequeños soportes de fácil transporte (pendrives, discos duros portátiles, tarjetas de memoria).
5. Automatización de tareas, mediante la programación de las actividades que queremos que realicen las computadoras
6. Interactividad. Las computadoras permiten al usuario establecer un diálogo con programas de gestión, videojuegos, materiales formativos, multimedia y sistemas expertos específicos. Esta interacción es una consecuencia de que las computadoras sean máquinas programables y sea posible definir su comportamiento determinando las respuestas que deben dar ante las distintas acciones que realicen ante ellos los usuarios.
7. Homogeneización de los códigos empleados para el registro de la información mediante la digitalización de todo tipo de información: textual, sonora, icónica y audiovisual. Con el uso de los equipos adecuados se puede captar cualquier información, procesarla y finalmente convertirla a cualquier formato para almacenarla o distribuirla. Ejemplo de esto son los programas de reconocimiento de caracteres que leen y convierten en voz los textos, programas de reconocimiento de voz que escriben al dictado, escáneres y cámaras digitales que digitalizan imágenes.
8. Instrumento cognitivo que potencia nuestras capacidades mentales y permite el desarrollo de nuevas maneras de pensar.

Se hace necesario entonces, orientar a los docentes de lenguas en dos aspectos tangenciales; primero la selección de herramientas que potencien el aprendizaje de sus estudiantes y segundo, que dicha escogencia se fundamente en principios de orden pedagógico. Los beneficios que ofrece la utilización de las TIC en el contexto educativo se relacionan comúnmente con la autonomía del estudiante y la metodología, por otra parte en mucha de la literatura disponible acerca de la enseñanza aprendizaje de la comprensión de escucha ésta se relaciona con las estrategias del aprendiz y la metodología dejando de lado el hecho de que las TIC no sólo abren la posibilidad de una relación pedagógica novedosa entre el docente, su manera de enseñar y el estudiante, sino que además ofrecen una perspectiva nueva y refrescante del material que los docentes llevan a sus estudiantes.

Las TIC proporcionan nuevas ideas a los docentes que rompen con la monotonía de la clase e introducen en el contexto de aprendizaje el habla cotidiana haciendo así más fácil el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las TIC son de gran ayuda en el diseño de ejercicios de escucha que hagan énfasis tanto en la comprensión como en la interpretación del significado y en las formas discursivas que le dan esencia a esos significados. Cauldwell (1996) señala que las TIC pueden ofrecer soluciones al problema de la brecha metodológica en la enseñanza de la comprensión auditiva ya que, a través de ellas los estudiantes pueden ser expuestos a la naturaleza esencial del discurso (conversaciones en tiempo real, con la acústica normal) lo cual puede llevar al estudiante de no comprender lo que escucha a la interpretación exitosa del discurso.

En el programa de desarrollo profesional que se llevó a cabo con los docentes de colegios del Distrito se hizo especial énfasis en el diseño, elaboración y publicación de podcasts como herramientas útiles en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. A continuación abordaremos este tema.

4.5.1. ¿Qué son los podcasts?

Los podcasts son audios, en ocasiones acompañados de textos, diseñados para ser publicados en Internet – usualmente en formato Mp3–con el fin de facilitar su descarga a reproductores de audio portátiles (iPods, Mp3, Mp4, etc.) de tal manera que el usuario pueda escucharlos donde quiera y cuantas veces quiera. Su nombre surge de la combinación de las palabras iPod y broadcasting.

El hecho de que los podcasts puedan ser producidos y publicados por cualquier persona que tenga acceso a la Internet ha generado gran interés entre los docentes en general y entre los docentes de lenguas en particular no sólo por la oportunidad que esta herramienta ofrece de proveer input adicional si no debido a la ventaja adicional que brinda la posibilidad de involucrar a los aprendices de lenguas extranjeras en la producción y grabación de los mismos.

Existen varios tipos de podcasts disponibles en la web que pueden ser utilizados en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, entre ellos tenemos:

- Podcasts auténticos: grabaciones elaboradas con propósitos no educativos que sin embargo ofrecen una gran fuente de lenguaje auténtico que resulta enriquecedor para estudiantes con un nivel avanzado.
- Podcasts elaborados por profesores: usualmente tratan aspectos relacionados con temas particulares propios del contexto en el cual se desenvuelve el autor. En general el propósito es ayudar a los estudiantes de una clase específica a superar dificultades o tratar temas de los cuales no se haya información en otra parte.
- Podcasts elaborados por estudiantes: ofrecen información acerca de la cultura, las experiencias y los intereses de estudiantes de todo el mundo.

- Podcasts para educadores: reflexiones acerca de temas metodológicos elaborados con el propósito de ilustrar, iluminar o acompañar a otros docentes en su labor pedagógica.

4.5.2. ¿Por qué utilizar podcasts en nuestras aulas?

Los podcasts se han convertido últimamente en una herramienta importante en la educación y especialmente en la enseñanza de idiomas por varias razones: Permite que la educación se convierta en portable, de alguna forma, en el sentido que los estudiantes pueden grabar lecciones, clases, conferencias y llevarlas para escucharlas en cualquier momento: permite que los docentes estén más actualizados, utilizando las mismas herramientas y vocabulario tecnológico que utilizan los estudiantes; las herramientas que se requieren tanto para grabar, como para escuchar los podcasts son sencillas y están al alcance tanto de estudiantes como de docentes.

Relacionado con este tema encontramos experiencias como la investigación realizada por Chacón y Pérez (2009) “El Podcast como herramienta en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera” cuyo objetivo principal era estimular el uso y producción de Podcasts para el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral en inglés. La experiencia se llevó a cabo con una población de 75 estudiantes de 2do y 3er año de la universidad de Los Andes en Táchira Venezuela y siguió la metodología de investigación-acción; Pérez y Chacón dividieron la experiencia en cuatro etapas: Etapa de entrenamiento, etapa de planificación, etapa de producción y etapa de montaje y publicación. Luego de este proceso reportan como hallazgos de su investigación lo siguientes aspectos: La incorporación del Podcasting en el curriculum promueve la cooperación e interacción, contribuye al desarrollo de las habilidades de producción oral y comprensión auditiva, desarrolla la autonomía y la autorregulación del aprendizaje; estimula la colaboración y cooperación entre los aprendices de una lengua extranjera, favorece la autorregulación del aprendizaje, facilita el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Existen varios tipos de podcast que pueden ser utilizados para propósitos educativos: Podcasts auténticos creados por hablantes nativos que pueden ser explotados para mejorar la habilidad de escucha; podcasts creados por docentes para propósitos específicos, por ejemplo una conferencia sobre un tema determinado que los estudiantes puedan escuchar en cualquier momento y finalmente podcasts creados por los mismos estudiantes donde pueden mostrar su proficiencia o puede ser el resultado de un proceso de clase (Stanley, 2005).

5. Presentación de resultados

5.1. Nivel de análisis

Para garantizar la validez interna de los resultados, se usaron varios instrumentos de recolección de datos y se trianguló la información que se recogió a través de los diferentes instrumentos. Como afirma Faltis (1997), “Entre las formas más populares para establecer la validez interna en una investigación de estudio de casos están la triangulación, la observación prolongada en el sitio que se investiga el caso, el análisis y la revisión reiterada de las afirmaciones de los participantes, y las suposiciones y orientaciones teóricas conocidas desde el comienzo del estudio”. Para lograr la validez y la confiabilidad en este estudio de caso, nos apoyamos en el modelo de Robert Yin (citado en Arzaluz, 2005).

Consecuentes con este modelo, para construir validez en el estudio, se utilizaron múltiples fuentes de evidencia, diferentes instrumentos repetidos en diferentes momentos del proceso y se establecieron cadenas de evidencia, relacionando los temas encontrados en uno y otro instrumento. Con el fin de construir validez interna se establecieron patrones de comparación a lo largo de todo el análisis de datos, y se construyeron las explicaciones conjuntas poniendo a dialogar los puntos de vista de los investigadores y relacionando los resultados con la teoría presentada en el marco teórico. De esta manera, se uso triangulación metodológica y por investigador en el análisis de datos (Freeman, 1998). A continuación, explicamos el proceso de análisis de datos.

En la primera parte del análisis, se examinaron los logs y las entrevistas con miras a responder la primera sub-pregunta de investigación, acerca de las percepciones de los docentes sobre la propuesta de desarrollo profesional. Posteriormente, se analizaron los artefactos (actividades propuestas por los docentes y podcasts) y la encuesta final. Por diferentes circunstancias que se explicaron en el capítulo anterior, sólo dos docentes diseñaron sus podcasts. Por consiguiente, en la segunda parte del análisis, se estudiaron esos podcasts y algunas de esas actividades propuestas por los docentes en relación con dos videos. Estas actividades que se esperaba fungieran como ejercicio preparatorio para la realización de los podcasts no diseñados hasta ese momento, nos permitieron documentar cómo los docentes utilizarían algunas de las estrategias propuestas, con sus estudiantes.

Para el análisis de datos, se siguieron básicamente dos procedimientos. Las respuestas de los docentes en todos los instrumentos se digitaron y agruparon por pregunta, colocando juntas aquellas respuestas que guardaran cierta similitud. Luego, el equipo de investigadores y monitores analizó en conjunto los datos de un log y una entrevista, con el fin de unificar los criterios que utilizaríamos para el análisis. Un grupo de investigadores examinó por separado

todos los logs y el otro todas las entrevistas, haciendo varias lecturas de los datos hasta encontrar temas relevantes que tuvieran conexión con las preguntas de investigación. Cada vez que surgía un tema, el ejemplo que lo contenía era subrayado e identificado con unas iniciales y números, los cuales posteriormente nos permitirían recordarlo más fácilmente. A cada nuevo tema le fue asignado un código que identificaba el número de pregunta o subpregunta y un número consecutivo y, en algunos casos una letra adicional, si se daban variantes del tema identificado. Asimismo, a medida que se realizaba ese proceso, se iban contabilizando las frecuencias con que cada tema aparecía, de tal manera, que los temas con mayores frecuencias fueran los que nos guiaran en la configuración de patrones y pre categorías emergentes, junto con las relaciones que íbamos encontrando entre ellas.

Una vez se nombraron los temas encontrados en los dos instrumentos, y se tuvo una lista de temas, el equipo realizó una triangulación de los datos en uno y otro instrumento, agrupó los temas en patrones similares y se asignó un nombre que representara a cada pre- categoría. Utilizando esta lista de patrones, se volvió a leer la información recolectada, con el fin de asegurarnos que no se hubieran ignorado elementos importantes en el análisis preliminar. Posteriormente, se intentó agrupar los patrones una vez más, para reducir el número de pre categorías y, así, configurar las categorías finales, para cada sub-pregunta, con nombres que fueron significativos, bien fuera utilizando palabras de los participantes (categorías in vivo) (Strauss and Corbin, 69), o tomando ideas de nuestros conocimientos teórico - prácticos o del marco de referencia. De nuevo, se discutió acerca de los nombres de cada categoría, leyendo varias veces en muchos casos la cita textual relacionada con algunas categorías, con el fin de corroborar que el nombre asignado representara lo dicho por el docente y que la categoría construida representara, a su vez, los patrones que la componían.

A medida que se analizaban los datos, se iban relacionando con nuestra experiencia y con la teoría, para darles sentido y construir explicaciones de los fenómenos encontrados, como sugiere Yin (en Arzaluz, 2005), para darle validez interna a la investigación.

5.2. Resultados

A continuación presentaremos las categorías que emergieron del análisis sistemático de los datos, en relación con cada sub-pregunta, presentando ejemplos de citas de los participantes, como soporte de las categorías y los rasgos que las definen. Cada cita es identificada con la inicial del instrumento a que pertenece, la pregunta y las iniciales del participante. Los logs fueron identificados con una L; las entrevistas con una E, los artefactos con una A y la encuesta final con EF. Al final del capítulo concluimos dando una respuesta general a la pregunta principal, ¿Qué papel juega la implementación de una

propuesta metodológica mediada por TIC, en el desarrollo profesional de docentes de inglés del Distrito?

5.2.1. Subpregunta 1 ¿Cómo perciben los docentes la propuesta metodológica mediada por las TIC en el desarrollo de la comprensión auditiva y la competencia intercultural?

En relación con este interrogante, presentaremos resultados acerca de las percepciones de los docentes en dos apartes relacionados con el módulo de estrategias del software “A Journey to Britannia” y con la propuesta de actualización docente. En primer lugar, presentamos una visión general de los hallazgos y posteriormente, se describen de manera detallada.

En relación con la propuesta de formación

En relación con la propuesta de formación, se observa que ésta constituye, para los docentes, en primer lugar, una apertura para la exploración didáctica de la comprensión auditiva y la competencia intercultural, la reflexión y el acercamiento a las TIC. Ello implica tener acceso a un abanico de posibilidades nuevas, para posibles aplicaciones en el aula, que puede dinamizar las clases y mejorar el proceso de desarrollo de la comprensión auditiva.

En segundo lugar, y paralela a estas posibilidades, también se observa que los docentes perciben que la propuesta igualmente les permite llevar a cabo procesos de reflexión, desarrollo y actualización profesional, lo cual, a su vez, los puede conducir a recorrer el camino de la Enseñanza Reflexiva como práctica permanente en sus aulas de clase. Al respecto, Richards y Lockhart (1994), afirman que la Enseñanza Reflexiva es el proceso mediante el cual “los profesores y los profesores en formación recogen datos acerca del proceso de enseñanza, examinan sus actitudes, creencias, suposiciones y prácticas docentes, para usar la información obtenida como base de una reflexión crítica sobre la enseñanza”, (p. 36). En este sentido, el contacto de los participantes en el estudio con nuevas formas de abordar la enseñanza de la comprensión auditiva les permitió reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas al respecto, identificar aspectos claves para mejorarlas, visualizar la importancia de las estrategias de aprendizaje y de la integración de aspectos culturales al trabajo con la habilidad de escucha. Como señala Marqués Graells (2000), uno de los aportes que las TIC hacen al proceso de enseñanza- aprendizaje es el de servir como instrumento cognitivo que potencia nuestras capacidades mentales y permite el desarrollo de nuevas maneras de pensar, lo cual, a su vez, redundo no sólo en la posibilidad de establecer una relación pedagógica novedosa entre el docente, su manera de enseñar y el estudiante, sino que además ofrece una perspectiva nueva y refrescante del material que los docentes llevan a sus estudiantes.

En relación con el módulo de estrategias del software

En relación con el módulo de estrategias del software, como ya se señaló anteriormente, los docentes tuvieron la oportunidad de utilizarlo, pero no alcanzaron a conocer y desarrollar las dos grandes misiones del juego de roles, por falta de tiempo para ello. El módulo contiene siete estrategias de aprendizaje que creemos pueden ayudar al aprendiz para afrontar las tareas de escucha, y un juego para poner en práctica cada estrategia. Tanto en el diseño gráfico, como en el diseño conceptual del software se tuvo en cuenta la cultura británica y se enfatizó, no sólo en algunos aspectos formales de la lengua relacionados con fonética, formación de palabras, identificación de información subordinada y origen etimológico (latino o griego) de las palabras, como parte de las estrategias para desarrollar la comprensión auditiva, sino en elementos del texto y el contexto que pueden ayudarnos a comprender mejor el discurso que se escucha. Esos discursos, en su mayoría, tenían que ver con situaciones relacionadas con la leyenda del rey Arturo, grabadas por hablantes nativos, a un ritmo normal de conversación o de narración y que sirven como preludio a las dos misiones que constituyen el gran juego.

La importancia de las TIC en los juegos de nuestro software es la posibilidad de escuchar hablantes nativos en tiempo real, recibir evaluación inmediata de las respuestas escogidas por el usuario y una realimentación que ayuda a identificar la clase de error que se cometió y la multilinealidad en la navegación que da control al usuario sobre los vínculos que quiere visitar y la interactividad. Estas características de hipertextos como el nuestro, son las que, junto con la propuesta de estrategias y el contexto creado alrededor de ellas, motivan a los usuarios a aprender.

Como afirma Cauldwell (1996), las TIC pueden ofrecer soluciones al problema de la brecha metodológica en la enseñanza de la comprensión auditiva, ya que a través de ellas los estudiantes pueden ser expuestos a la naturaleza esencial del discurso (conversaciones en tiempo real, con la acústica normal), lo cual puede llevar al estudiante de no comprender lo que escucha a la interpretación exitosa del discurso.

Podemos afirmar que en general los profesores perciben la propuesta como motivadora, que promueve el aprendizaje y que se caracteriza por ser interesante, útil, completa, lúdica, llamativa, eficaz, enriquecedora e innovadora y que permite la aplicación de conocimientos y, para algunos, es adaptable a diversos niveles. Algunos docentes reportaron algunas dificultades menores para su efectiva utilización, que se relacionan con problemas de tiempo, debilidades reconocidas por los usuarios y problemas con los equipos; pero en general se percibió el

software como una ayuda didáctica valiosa. Esas dificultades serán examinadas en la sección de limitaciones del estudio.

En cuanto a la aplicabilidad, en síntesis afirman que el trabajo con el software permite: fortalecer los conocimientos de la lengua extranjera (L2) y el aprendizaje de la cultura extranjera, junto con el conocimiento de nuevas estrategias para el desarrollo de la comprensión auditiva. Además, algunos docentes destacan el hecho de que fortalece también, la autonomía y el desarrollo de otras habilidades. En la siguiente tabla sintetizamos los hallazgos en relación con esta subpregunta.

<p><i>Sub-Pregunta 1</i> <i>¿Cómo perciben los docentes la propuesta metodológica mediada por las TIC en el desarrollo de la comprensión auditiva y la competencia intercultural?</i></p> <p><i>A. En relación con la propuesta de Desarrollo Profesional</i></p>	
<p><i>Apertura para la exploración didáctica de la comprensión auditiva y la competencia intercultural, y el potencial de las TIC, la reflexión y el desarrollo profesional</i></p>	<p>Abre posibilidades de exploración didáctica de la comprensión auditiva, la competencia intercultural y la potencialidad de las TIC</p>
	<p>Abre posibilidades de reflexión, desarrollo y actualización profesional</p>
<p><i>B. En relación con el módulo de estrategias del software "A Journey to Britannia"</i></p>	
<p><i>Es una propuesta motivadora y práctica que promueve el aprendizaje</i></p>	<p><i>Dinámica, interesante, lúdica, llamativa y completa, util, eficaz, innovadora y enriquecedora</i></p> <p>Permite la aplicación de conocimientos y es adaptable a diversos niveles)</p> <p><i>Rica en ejemplos, explicaciones completas y elementos de aplicación teoría-práctica</i></p>
	<p>Fortalece aspectos formales de la L2</p>
<p><i>Fortalece el aprendizaje de la lengua extranjera, la autonomía y el desarrollo de habilidades</i></p>	<p>Mejoramiento de habilidades comunicativas</p>
	<p>Promueve la autonomía mediante el manejo de estrategias cognitivas metacognitivas y socioafectivas</p>

Percepciones de los docentes acerca de la propuesta de desarrollo profesional mediada por TIC

A continuación, desglosaremos cada aparte e incluiremos los datos que soportan cada categoría y sus rasgos principales. Comenzaremos por las percepciones de los docentes acerca del programa de desarrollo profesional.

1. *¿Cómo perciben los docentes la propuesta metodológica mediada por las TIC en el desarrollo de la comprensión auditiva y la competencia intercultural?*

EN RELACIÓN CON LA PROPUESTA DE DESARROLLO PROFESIONAL EN GENERAL

1. Constituye una apertura para la exploración didáctica de la comprensión auditiva, la competencia intercultural, la potencialidad de las TIC, la reflexión, y el desarrollo profesional

Esta primera categoría conjuga las posibilidades que vieron los docentes en la propuesta de desarrollo, desde una perspectiva exploratoria, reflexiva y de actualización, alrededor del desafío que implican la comprensión de una de las culturas anglófonas, a través de la enseñanza de estrategias de aprendizaje para la comprensión auditiva, en ambientes de aprendizaje mediados por las TIC.

- 1.1 Abre posibilidades de exploración didáctica de la comprensión auditiva y la competencia intercultural y de la potencialidad de las TIC

Los docentes percibieron que la propuesta de formación permite explorar un abanico de nuevas temáticas y posibilidades didácticas, que pueden dinamizar el proceso enseñanza y el aprendizaje de la comprensión auditiva y de la cultura por su aplicabilidad para con los estudiantes. Además, permite un acercamiento a los estudiantes por medio del uso de herramientas tecnológicas con las que ellos están familiarizados y que tienen un potencial para motivarlos y proporcionarles instrumentos que les ayuden a mejorar sus habilidades. A continuación incluimos algunos ejemplos de estas características.

Exploración de nuevas alternativas didácticas motivadoras y lúdicas para el aprendizaje

En este sentido, la mayoría de docentes valoraron la propuesta como una alternativa que genera motivación y posibilita el desarrollo de habilidades de escucha y comunicativas en los estudiantes, a la vez que enseña a los docentes cómo enseñar las estrategias y los inspira, para buscar nuevas formas de presentar retos interesantes y cautivantes a los estudiantes, durante el desarrollo de esas habilidades.

“Pues de pronto la idea de generarle un reto a los estudiantes, de que tiene que ser interesante y tiene que ser cautivante para ellos. La misión misma es muy atractiva uno tiene que ponerse retos, entonces de pronto actividades chiquiticas con ellos como que sea concurso, que sea competencia, que sea manejar el tiempo que eso es importante en la propuesta de trabajo, esas cosas. Porque uno estaba uno estaba acostumbrado a hacer una actividad, si se le iba toda la clase perfecto, pero ahora lo que se pretende es que la actividad sea tres de cinco minutos, que enfoque y sigamos”. (E., OLA)

“Es una propuesta muy interesante que mejoraría notablemente las habilidades comunicativas de los estudiantes, iniciando desde los primeros años escolares, teniendo en cuenta los gustos, las edades de cada grupo”. (EF, preg 3, docente 6)

Se percibe también la propuesta como una oportunidad valiosa de proporcionar a los estudiantes nuevas estrategias de trabajo para desarrollar las habilidades de escucha y para comprender los procesos que se llevan a cabo durante ese desarrollo, para aprender a enseñar las estrategias.

“Excelente. Es una oportunidad valiosa para proporcionarle a los estudiantes nuevas estrategias de trabajo y de desarrollo de habilidades de escucha.” (EF, preg, 3, docente 1)

“Hay variedad de estrategias que pueden ser empleadas a la hora de trabajar ejercicios de escucha. Dichas estrategias exigen el desarrollo de habilidades específicas en las que se tiene en cuenta no solo la información proporcionada directamente sino aspectos para y pragmalinguísticos que en ocasiones pasamos por alto.” (L1, MP)

“El aporte de las estrategias creo que es, permitir entender cuáles son los procesos que se llevan a cabo, principalmente en el área de la habilidad de escucha. Consideramos que este tipo de habilidades son favorables porque nos permite aprender a enseñar esas estrategias, a ver cuáles son los pasos metodológicos que sigue una clase de inglés enfocando hacia la escucha, y principalmente creo que nos ha permitido como entender esas estructuras que no se tienen en cuenta; muchas veces la metodología de inglés se enfoca más hacia los aspectos gramaticales, o a los aspectos de otras habilidades como la escritura, la misma habla, pero no se enfoca mucho en la escucha que creo que es como el principal ítem que tenemos en el aprendizaje de la lengua extranjera.” (E. CM)

Exploración de nuevas posibilidades en relación con el aspecto cultural

En relación con el tema de la cultura o de la competencia intercultural encontramos que los docentes opinaron que el software les permitió hacer reflexiones acerca de la importancia de explorar el abanico de posibilidades que ofrece este tema en relación con el desarrollo de la comprensión auditiva, no solo para los estudiantes, sino para los mismos docentes. Otras reflexiones enfatizadas por los docentes tienen que ver con el hecho de que la comprensión auditiva y la cultura están íntimamente relacionadas, que se pueden generar otro tipo de actividades que las relacionen y que es importante salirse de los esquemas de la

cultura propia para comprender mejor la cultura extranjera. Igualmente señalaron la importancia de la inclusión del componente intercultural en la clase y de un mayor conocimiento de una cultura extranjera angloparlante y de otras variantes de pronunciación en esa cultura como por ejemplo, la pronunciación británica.

“Trabajar la habilidad auditiva tomando como referentes aspectos culturales ofrece un abanico de posibilidades donde los estudiantes mejoran su comprensión a la vez que obtienen información de tipo general cultural.” (L2, IF)

“Me pareció bastante interesante, práctica, dinámica y posible de adaptar para cualquiera de los niveles. Además, me pareció oportuno recordar la inclusión del componente intercultural.”(EF, MS)

(En relación con la enseñanza de la comprensión auditiva y de la cultura, en las dos últimas sesiones he aprendido que) “Están íntimamente relacionados y facilita la comprensión con los contextos culturales. Exige haber interiorizado procesos mentales requeridos para sacar provecho de actividades y contenidos.” (L1, E.P.)

“Es muy importante desprenderse un poco de los esquemas que la cultura propia genera, especialmente la del contexto cotidiano más directo puesto que la manera como una persona reacciona frente una situación, por ejemplo un docente o una madre, como el caso que se vio en uno de los ejercicios no es siempre el que nosotros observamos o al que estamos acostumbrados sino el que verdaderamente se espera de manera generalizada.” (L1, MP)

En relación con este último comentario, es importante anotar que para Oliveras (2000), más que desprenderse de la cultura propia para evitar tener estereotipos o ideas equívocas sobre la cultura extranjera, el estudiante debe tener su propio conocimiento cultural, y reflexionar sobre su propia cultura, lo cual determinará la manera cómo se ve la cultura extranjera. Esto nos lleva a pensar que en el aula de clase si el docente quiere desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), debe entonces abordar las dos culturas: la propia y la extranjera y de alguna manera hacerlas dialogar.

“Me ha parecido buena porque se sale de lo mismo de siempre que para mejorar el listening, por decirlo de alguna manera, es solo con canciones o con ejercicios de escucha, en cambio este programa pues contextualiza al niño o, al profesor, para que tenga un medio con el cual interactuar, que en este caso es Britannia, y en lo intercultural, también porque, muchas personas no saben mucho de Britannia... y eso.”(E, PR)

“Siempre he estado más acostumbrado al manejo del inglés Americano, pero con el uso de estas actividades en “A Journey to Britannia”, he mejorado mi nivel de conocimiento de estas culturas, además mi oído ha adquirido un mejor reconocimiento de la pronunciación Británica, algo que no suelo hacer con mucha frecuencia.” (L3, MGG)

El software “A Journey to Britannia”, como herramienta clave en este programa de desarrollo profesional, presenta todo un contexto relacionado con la cultura de la lengua inglesa, lo cual ayuda a su usuario a mejorar la competencia intercultural. En esto somos consecuentes con Moran (2001), quien afirma que la cultura incluye al individuo, con todas sus dimensiones, entre las cuales se encuentra el contexto.

“Estas dos últimas van de la mano, pues no se puede aprender una cultura sin tener al menos algún roce con sus frases más comunes, jergas, lenguaje coloquial, etc., y este podría ser de mucha utilidad al enseñar una lengua al interior del salón de clases. Por otro lado, se podría decir que el aprendizaje en muchas ocasiones se da de manera visual y auditiva. Es decir, interactuando con otros semejantes, escuchando videos, música, radio, etc., en la lengua que se quiere aprender y aquí estaría la relación antes mencionada.” (L3, AG)

“...no sólo el libro de texto, no sólo puede ser el foro, la guía, sino que podemos generar en ellos otro tipo de actividades que también los motive a aprender en realidad lo que es el inglés, al mismo tiempo que estamos aprendiendo una nueva cultura, porque de eso se trata el software. No sólo es de aprender un cierto tipo de gramática, reglas gramaticales, sino cómo a través de la regla gramatical podemos enfrentarnos a ese mundo que hay inmerso ahí que es la cultura. (E, AG)
“Es muy importante desprenderse un poco de los esquemas que la cultura propia genera, especialmente, la del contexto cotidiano más directo, puesto que la manera como una persona reacciona frente una situación, por ejemplo un docente o una madre, como el caso que se vio en uno de los ejercicios, no es siempre el que nosotros observamos o al que estamos acostumbrados sino el que verdaderamente se espera de manera generalizada.”(L1, preg. 2, MP)

En el ejemplo anterior el docente manifiesta la necesidad de pasar del primer nivel de adquisición de la Competencia Intercultural, o nivel monocultural, en palabras de Oliveras (2002), a otros niveles superiores (intercultural y transcultural). En esto estamos de acuerdo, pues el trabajo que el docente debe hacer en clase para que sus estudiantes desarrollen la Competencia Comunicativa Intercultural, debe partir de la cultura propia para pasar a la cultura extranjera hasta llegar a ser mediador entre las culturas.

“Me ha parecido una experiencia muy enriquecedora que ha permitido ... sobre todo aterrizar esas experiencias y esas estrategias de las aulas al trabajo intercultural. Que no esté uno como que la escuela alejada de la realidad alejada de la vida de los estudiantes ¿no? Pues en ese sentido ha aportado bastante.”(E., MA)

A raíz del trabajo con el software, los docentes han reflexionado sobre la manera como pueden abordar la cultura en su aula de clase. Más allá de ver la importancia de incluirla en su currículo, se preguntan sobre las estrategias, técnicas y en general, formas de hacerlo. Una de las alternativas que se propone en este programa de desarrollo profesional es el empleo de herramientas mediadas por TIC, como podcasts, vodcasts, programas para practicar pronunciación, entre otros.

Exploración de la potencialidad de las TIC

En relación con este aspecto, podemos afirmar que algunos docentes explicitaron su punto de vista acerca del potencial que nos ofrecen las TIC con respecto a la variedad de recursos tecnológicos ahora disponibles, a la autenticidad de los materiales que se consiguen gracias a esos nuevos recursos, a las características llamativas de los productos informáticos como el software.

“Que utilizando herramientas informáticas podemos variar y explotar más los recursos para que nuestros estudiantes aprendan a ser más hábiles en escucha.”(L1, preg.3, MV)

“Pues había unas herramientas que yo no conocía, por ejemplo el podcast, no lo conocía, eh, siempre me he preguntado cómo trabajar listening porque es la, la habilidad que más, trabajo nos cuesta desarrollar con los estudiantes, y que, y que obviamente, tenemos menos oportunidad de practicar ... entonces me ha gustado mucho, me gusto mucho A Journey to Britannia, me gustó mucho la, los jueguitos, muy, muy agradable, y la idea del podcast también me gustó harto, que no, no la he trabajado pero que la pienso trabajar pronto,” (E. MV)

“Pues como dije anteriormente me pareció una muy buena experiencia, y creo que otros profes se podrían dar la oportunidad de conocerlo, de acercarse y de cómo poder generar este tipo de herramientas y estrategias con otros estudiantes, de mirar cuál es el impacto que tiene, poder analizar con todos y poder establecer este tipo de actividades con los estudiantes para poder generar en ellos otro tipo de ambiente; no sólo el libro de texto, no sólo puede ser el foro, la guía, sino que podamos generar en ellos otro tipo de actividades que también los motive a aprender en realidad lo que es el inglés, al mismo tiempo que estamos aprendiendo una nueva cultura, porque de eso se trata el software....” (E. AG)

El docente en este comentario, va más allá de percibir las TIC como herramientas diseñadas por otras personas, para su uso; ve en ellas un potencial para diseñar actividades propias que motiven a los estudiantes a aprender el inglés. De esa manera, se pasa de la visión de usuario de las herramientas a la de creadores de contenidos a través de las herramientas de uso libre que nos ofrece hoy en día la web, tales como páginas web para diseñar podcast, blogs en donde el énfasis está en la producción de opiniones o creaciones literarias, audios portables diseñados por maestros o estudiantes; también existe software tipo shareware para crear actividades cerradas de práctica y evaluación como las que se diseñan con el software hotpotatoes, entre otras.

“Ha sido interesante, muy significativo descubrir nuevas herramientas de un software diferente al que siempre se ha venido trabajando aquí en el instituto pedagógico y sobre todo pues ver que puede ser una posibilidad mucho más llamativa para los estudiantes de esta institución, dado que ellos son ehh... como diríamos nosotros, están dispuestos a utilizar en cualquier momento computadores, lo usan en todo

momento en la casa, debido al Internet, este tipo de recursos, entonces es bien importante tocar este tipo de software.” (E. MGG)

“Me ha parecido buena porque se sale de lo mismo de siempre que para mejorar el listening, por decirlo de alguna manera, es solo con canciones o con ejercicios de escucha, en cambio este programa pues contextualiza al niño o, al profesor, para que tenga un medio con el cual interactuar, que en este caso es Britannia...” (E, PR)

“...nosotros realmente tenemos que ser muy creativos, y tenemos que, que tratar de, no sé, como de encontrar, herramientas, que le llamen la atención a los chicos porque es que algo importante es la motivación, la motivación hacia la lengua, y, cada vez que un chico está motivado, el solito busca como aprender, pero esa parte inicial, es la parte de mantenerlos a ellos como, como que miren siempre hay algo nuevo, que aprender, y hay muchas formas, y que puedan ellos compartir, y que pueda, podamos, bueno, se pueda hacer muchas cosas, realmente, si uno se pone a pensar, no es simplemente grabar, un texto con una determinada voz o, o lo que sea sino que, se presta para muchas actividades, para facilitar muchas cosas en la parte de escucha y en la parte de habla.” (E, JB)

En este último comentario el docente está haciendo alusión a la página web denominada monkey-email que, aunque no parece haber sido creada con fines educativos, puede ser utilizada por los docentes de inglés para ayudar a que los estudiantes mejoren su pronunciación de una manera divertida, con una interfaz de cuatro opciones de micos con los que el estudiante puede practicar la escucha y la pronunciación, además de jugar a cambiar su apariencia. Pero además de ver la potencialidad de herramientas como éstas para facilitar el aprendizaje, el docente está señalando la importancia de incrementar la motivación de los estudiantes a través de ellas, de mostrarles que siempre hay algo nuevo que aprender.

De esta manera, como afirma Gutiérrez Martín (1998 en Camargo), los docentes en el tercer milenio no sólo necesitan capacitación en el potencial educativo de las TIC, sino también acerca de la influencia educativa de ellas en la escuela y contextos sociales. Por ello, enfatiza que la única opción realista es pensar en la educación en una sociedad pluralista como un proceso continuo que le ayude al individuo a desarrollarse de forma plena, a través de cada estadio de su vida y que por esa necesidad, debemos ser aprendices a lo largo de nuestra vida.

1.2 Abre posibilidades de reflexión, desarrollo y actualización profesional

Otras posibilidades percibidas por los docentes fueron las de reflexión acerca de los procesos metodológicos que se siguen para la enseñanza de la comprensión auditiva, la de llevar a cabo procesos tales como recordar o reforzar el conocimiento, con miras a mejorar y actualizarse profesionalmente, además de

promover un cambio de rol del docente, transformándolo de usuario de recursos a creador de éstos.

Apertura para la reflexión sobre la práctica docente y sobre los procesos de comprensión y aprendizaje

Uno de los aspectos que causó mayor impacto en los docentes fue la posibilidad de examinar su didáctica en relación con la comprensión auditiva y re-pensarla, a la luz de una enseñanza de estrategias de aprendizaje, enmarcada en un contexto cultural mitológico y materializada a través de juegos interactivos. Esta combinación de elementos promovió, a su vez, nuevas motivaciones hacia el trabajo docente.

“Obliga re-pensar la didáctica del docente y a que nos actualicemos con la atracción de la imagen- texto escrito. Incrementar el nivel de vocabulario.” (L1, MA)

“...Ha motivado mi trabajo como docente.” (L1, MGG)

“Aprender posibilidades didácticas que obligan a relacionar y a pensar en inglés.” (L1, M.A.)

“Me ha parecido una experiencia muy enriquecedora que ha permitido como entrar a revisar la didáctica del inglés...” (E., MA)

Cauldwell (2004) señala que las TIC no sólo abren la posibilidad de una relación pedagógica novedosa entre el docente, su manera de enseñar y el estudiante, sino que además ofrecen una perspectiva nueva y refrescante del material que los docentes llevan a sus estudiantes. Las TIC proporcionan nuevas ideas a los docentes que rompen con la monotonía de la clase e introducen en el contexto de aprendizaje el habla cotidiana haciendo así más fácil el proceso de enseñanza y de aprendizaje

Posibilidad para la metacognición

Otro aspecto interesante para ellos fue la posibilidad de autoevaluarse y corregir fallas durante la interacción con los juegos. Ese proceso de metacognición, de autoanálisis, junto con el deseo de mejorar sus conocimientos y desempeños, es un elemento dinamizador en el proceso de formación continua, ya que permite que el docente asuma nuevos retos y se trace nuevas metas en esa dirección, a corto, mediano o largo plazo.

“...Éste en realidad es muy innovador, el hecho de las imágenes diferentes, todo eso llama mucho la atención y, adicionalmente, por supuesto que lo más importante la parte de aplicación para trabajo, ya para uno es riguroso, toca temáticas ya de conocimiento del docente, no son cosas ya muy básicas sino que tiene un nivel en que tiene que haber un conocimiento siempre amplio de lo que es el área y las estrategias como tal le proporcionan a uno *herramientas tanto para darse cuenta qué fallas tiene en su proceso y de su conocimiento que puede tener uno en el aula. Como para superar digamos esas fallas y poder trabajar digamos de una manera más consciente.* (E., XG)

“En realidad muy interesante porque pues el programa le brinda a uno herramientas tanto para conocer y darse cuenta de falencias que tiene uno en el manejo del idioma y de competencia pedagógica también, como para superar esas dificultades que puede tener uno en ese proceso”. (E, XG)

Como afirman Warschauer y Healey (1998), el progreso en el desarrollo de habilidades específicas depende, en gran medida, de la clase y la calidad de la retroalimentación que se ofrece; la calidad de la retroalimentación personaliza la educación y permite mejores resultados individuales. El mejoramiento en los resultados por lo general se traduce en un aumento en el grado de interés y consecuentemente, en el deseo de participar.

Las anteriores percepciones de los maestros permiten establecer una relación con lo que afirman Zeichner y Liston (1996, en Bailey y otros 2001), cuando resaltan la visión emancipadora de Dewey cuando afirma que “la reflexión nos emancipa de la actividad meramente impulsiva y rutinaria... [y] nos capacita para dirigir nuestras acciones con previsión y para planear de acuerdo con los fines, teniendo en cuenta los propósitos de los que somos conscientes” (Dewey, 1933, 17). Es decir que para ser reflexivos debemos ser abiertos, responsables y comprometidos con nuestro deseo de mejorar, lo cual se puede percibir como intención de los participantes en el presente estudio.

Oportunidad para actualizarse y aplicar lo aprendido, en otros contextos

El PD fue visto como una oportunidad para actualizarse pedagógicamente al explorar nuevas metodologías, nuevos recursos tecnológicos y otras fuentes de aprendizaje y para actualizarse en relación con el conocimiento de la lengua extranjera y las estrategias para aprenderla y usarla mejor. También es importante señalar que algunos docentes vieron también la posibilidad de utilizar elementos de la propuesta en otros contextos, tales como el aprendizaje del inglés a nivel universitario.

“Yo lo veo como una oportunidad lúdica, lo veo como una oportunidad lúdica de actualización, porque realmente muchas veces hay cosas que a uno se le olvidan con el paso de los años y estar cayendo en la rutina está bien y pues es una estrategia que realmente permite jugar, permite estar escuchando en todo momento, estar revisando los errores que uno comete.” (E, G de G)

“Sí. Si ha incidido porque ahm, ya ahora me decidí a explorar nuevas cosas, nuevas fuentes de audio, nuevas fuentes de aprendizaje. A tratar de buscar como mmm... Explotar esos múltiples recursos que el Internet y los medios audiovisuales nos brindan. Entonces si ha incidido” (en mi práctica docente) (E. OLA).

“Ha fortalecido el conocimiento y el manejo de la lengua extranjera (L1, MGG)

“Si, las aplicaciones para mí misma, porque si bien se aprende cierta metodología para desarrollar ciertas habilidades para desarrollarlas en uno mismo, no, no conté pues en mi formación con, con verlas así tan claramente como con, darle a cada uno pues un ejemplo y establecer las diferencias y relaciones que hay entre una y otra, entonces aparte de, de la aplicación que he tenido en mis estudiantes, la he tenido en mi misma.” (E. MT)

Se observa también la posibilidad de aplicar ese conocimiento a otros contextos con otro tipo de estudiantes, en universidades, institutos y clases particulares, y en donde parece haber sido útil.

“Sí, yo he vuelto a repetirlas nuevamente las estrategias porque nos entregaron el software, yo lo he vuelto a repetir y adicional a eso yo trabajo con estudiantes universitarios, entonces para ellos si son muchísimo más apropiadas, para la edad de ellos y para todo lo que ellos manejan, el conocimiento que ellos tienen previo, eh para mi también porque hay cosas que uno definitivamente, pues el tiempo va pasando y, y las cosas se van quedando atrás, entonces siempre sirven para recordar para reforzar el conocimiento, y para de alguna forma actualizarse, en lo que corresponde a la parte de las estrategias comunicativas”. (E. LG)

“...y mi hijo lo está trabajando. Lo que te contaba está trabajando en la universidad y entonces, a él le ha servido en el momento de, pues de aplicar su, su conocimiento de lengua, el es egresado también de acá del pedagógico y, y pues entonces, ellos en este momento en todas las universidades el inglés se lo están exigiendo, si no saben inglés, no se pueden graduar pues si no han presentado un examen, superior, y el, a el, la ha aplicado, y se ha, eso, como dicen los muchachos, se ha encarretado en el cuento y, y ha sido muy interesante le ha gustado mucho.” (E., IF)

(¿Ha aplicado lo aprendido?) “Si afortunadamente nosotros, podemos trabajar en otros institutos o dando clases particulares, con ellas he podido trabajar la de “getting the idea quickly” también la de, entender las palabras principales para entender cuales son las, que son sustantivos e verbos, también la de, entender la estrategia de, encontrar frases comunes... (E , CM)

Estas posibilidades explicadas en esta sección nos permiten reflexionar sobre la importancia de diseñar cursos cuyos objetivos principales se centren en expectativas y necesidades de los docentes y que tengan, en cuenta fundamentalmente, las razones por las que los docentes deciden tomar este tipo de cursos que son entre otras: oportunidad para observar más de cerca los contextos a los que se enfrentan los docentes, exigencias institucionales, necesidades de ampliar conocimiento, mejorar practicas pedagógicas y estabilidad económica.

EN RELACIÓN CON EL MÓDULO DE ESTRATEGIAS DEL SOFTWARE

El Software es una propuesta motivadora y práctica que promueve el aprendizaje

Según Barraza (2001), “el aprendizaje consiste en un proceso compartido de construcción de significados, donde la interacción maestro-alumno, -vehiculizada principalmente a través del lenguaje- se constituye en un elemento fundamental.”. En el software, esa interacción maestro –alumno se sigue dando aunque no sea tan evidente como en la que se da cara a cara. Los maestros que diseñamos las actividades y juegos del software buscamos mediar el aprendizaje de los alumnos, mediante el lenguaje, la cuidadosa organización didáctica de las actividades y juegos y el diseño de la interfaz que permite la comunicación entre el alumno y el sistema tecnológico que subyace al software. Nuestra visión sobre lo que implica aprender a comprender los diferentes discursos de nuestros interlocutores mediante estrategias y la forma lúdica en que creemos se pueden aprender están plasmadas allí en la interfaz y en el diseño pedagógico, tecnológico y conceptual que la subyacen, para ayudar a nuestros estudiantes-usuarios a construir su propio sentido acerca de ellas. Esos elementos fueron captados en las variadas percepciones de los docentes acerca del software, como se detalla a continuación.

Resumiendo lo que los participantes expresaron acerca del software, podemos decir que consideraron que es una propuesta buena, interesante, útil, completa, lúdica, llamativa, eficaz, enriquecedora e innovadora que permite la aplicación de conocimientos y, para algunos, es adaptable a diversos niveles:

“Muy buena, está totalmente acorde al ritmo del mundo y de nuestra sociedad”. (EF, preg 3, docente 7)

“Es un programa muy interesante donde el estudiante puede interactuar con el idioma inglés y mejorar su nivel, es dinámico y práctico _ muy interesante donde se trabajan muchas habilidades en la enseñanza de una segunda lengua extranjera.” (L1, preg. 6, JB)

“La disfruté y creo que mis estudiantes también lo harían”. (L1, preg. 6, MV)

“Primero el trabajo me parece muy dedicado, de verdad que sobresale mucho lo diferente del trabajo, lo innovador, porque a pesar de que uno pues tiene la posibilidad de trabajar con otros programas, otros softwares, pues en realidad que la verdad todo es lo mismo; los temas son lo mismo, los ejercicios es igual...” (Sic.E, XG)

Entre las causas que dieron origen a esas percepciones tenemos que unas fueron relacionadas con la funcionalidad del software y otras con el diseño conceptual y gráfico. En relación con la funcionalidad, resaltaron el hecho de que permite realizar procesos de análisis de la gramática de la L2; incrementa o refuerza el vocabulario; aumenta la capacidad de escucha y el aprendizaje de aspectos culturales, a través de actividades lúdicas y exposición a material auténtico, que permite la aplicación de los conocimientos adquiridos a través de los juegos, de una forma eficaz, y que demanda y promueve agilidad y atención.

“... es bastante, interesante pues ver otro tipo, otra propuesta como es esto, para de pronto que ellos le pierdan un poco más el miedo y tratar de, de acercarlos de otra

manera a este tipo de, de actividades para que ellos desarrollen su, su habilidad de escucha.” (E. AC)

Fortalece aspectos formales de la L2 y su relación con la L1

“Muy buena. Realmente le amplía a uno el panorama, le recuerda cosas, lo ubica, en el sentido gramatical, estructural nuevamente, desde la lengua, de la que se trate, y me parece, que es una herramienta muy útil para el caso de los profesores de inglés.” (E. G de G)

(Lo que más me llamó la atención fue) Aprender estructuras que poco se repasan en clase. (L2, MA)

(En el día de hoy aprendí que) “Se puede trabajar gramática con base en ejercicios de escucha.” (L2, MV)

“...Las últimas tres estrategias las utilizaría en grados décimo y once, pues me parecen bastante didácticas para revisar estructuras. (EF. MS)

“... y encuentro muy útil que ellos distingan cosas, y vayan creando como, como las, las diferencias entre las dos lenguas, y, digamos como que sea más sistemático lo que uno va haciendo.” (E. MV)

(Aprendí que) “Relacionar las dos lenguas es válido para establecer similitudes y diferencias.” (L2, MV)

¿Utilizó alguna de las estrategias? “Si, si igualmente, igualmente se hacen los ejercicios de comprensión auditiva en clase, lo mismo, la referencia que se hace hacia la lengua materna”. (E. MGG)

“... ah y me ha servido también mucho la de “language transfer” porque muchas personas entienden muchas palabras cuando hallan la relación que existe entre el español y el inglés. E , CM

“Trato de identificar no con audio pero si con texto, cuál es la idea principal, cuales son los sufijos, cuáles son los prefijos, cuáles son las palabras que se parecen en español, cuáles son las que son amigos falsos, esas cosas. (E. OLA)

Estos docentes perciben que a través del software se aprenden o repasan estructura lingüística o gramática. Siguiendo a Tudor (2001), concebimos la gramática como “las regularidades estructurales o patrones de la lengua por medio de los cuales los hablantes organizan sus mensajes” y, como él, consideramos que generalmente ésta involucra el estudio de áreas tales como la morfología y la formación de palabras, el sistema de tiempos verbales, la modalidad y la expresión de cantidad. (p. 51)

Como mencionamos anteriormente, cuatro de las estrategias del módulo se enfocan en la parte formal de la lengua, bien sea para contribuir en la comprensión de la escucha mientras ésta se realiza o como ejercicio previo de preparación para la actividad de comprensión.

En el software se trabajan explícitamente elementos fonológicos y fonéticos del lenguaje, pues como afirma Cunningsworth (1995 en Tudor, 2001), la fonología, ha sido “puesta a un lado” en muchos cursos generales de lengua, pero que a pesar de esto, la habilidad para entender la lengua oral y para producir una versión comprensible de la lengua que se está aprendiendo, son aspectos muy importantes del “conocer una lengua” y no pueden ser ignorados. La fonología incluye la articulación de los sonidos individuales, el acento de palabra y de oración y la entonación. De estos aspectos, se trataron algunos sonidos que se omiten en ciertas combinaciones consonánticas; la entonación y acentuación de palabra y de oración y luego de explicar algunas de las reglas que rigen esos aspectos y presentar ejemplos, se pidió al usuario hacer inferencias sobre esos aspectos en oraciones nuevas, utilizando esas reglas. Como se puede notar en las siguientes citas, algunos docentes valoraron el estudio de algunos aspectos fonéticos y fonológicos y la exposición que tuvieron a otro acento diferente del americano.

“... ahora a partir de esto, me he estado fijando mucho en la parte de la entonación, ¿si? Pienso que es una cosa que, yo no había sido consciente que yo si lo aplicaba, entonces, veo que mucho de eso lo he manejado, pero ahora soy más consciente, a través de esa aplicación.(E. EP)

“... nos da, tanto a los profesores como los alumnos, la oportunidad de explorar en otras realidades del inglés, no solamente quedarnos en el inglés americano sino ver que también hay otras maneras de pronunciación y que hay otras cosas, en cuanto a la fonética y en cuanto al vocabulario que difieren bastante...” (E. MT)

Se podría hacer uso de la fonética y la fonología [con los estudiantes] así como las reglas de pronunciación para mejorar la parte oral y mejorar también la fluidez. (L2. AG)

Siempre he estado más acostumbrado al manejo del inglés Americano, con el uso de estas actividades en “A Journey to Britannia”, he mejorado mi nivel de conocimiento de estas culturas, además mi oído ha adquirido un mejor reconocimiento de la pronunciación Británica, algo que no suelo hacer con mucha frecuencia. (L3, MGG)

Algunos de los juegos interactivos del módulo de estrategias, como los de las misiones, requieren que el oyente utilice su conocimiento gramatical (morfológico, sintáctico, semántico y fonético y de estructura del texto) y su conocimiento pragmático acerca del registro, las intencionalidades de los hablantes, y de las referencias culturales, para asignarle un significado a los discursos que escucha. En ese proceso, el oyente no sólo debe procesar la información en cada uno de

esos niveles lingüísticos ya mencionados, sino que además debe analizar el grado de formalidad y el tono del discurso, las relaciones sociales que existen entre los hablantes, y la relación entre el acento, el léxico y el estatus social de los participantes, entre otras cosas.

Algunos docentes enfatizaron que inclusive el trabajo con estrategias del software podría mejorar el aprendizaje en todas las áreas. Enseñar a los usuarios a emplear estrategias implica que se acostumbren a usar procedimientos de análisis, evaluación y síntesis que pueden ser utilizados para el aprendizaje de lenguas o para cualquier otro tipo de aprendizaje, o como afirma un docente, “para su vida en la adquisición de conocimiento en cualquier área”.

“Es una propuesta muy interesante y que apoya bastante el trabajo de preparación para nosotros como maestros. Además permite explorar cosas cercanas a los estudiantes y con las cuales se aprovecha mucho para el desarrollo del aprendizaje” (EF, preg 3, docente 5)

“... además que los chicos, eh, no tienen, educado el oído, ni tienen hábitos de escucha, ni en español, o sea, les ayudaría mucho, incluso para mejorar sus hábitos, en español y, mejorar sus habilidades también de aprendizaje. En todo”. (E. MV)

“Si, pues cada vez que se interactúa con éstas es una manera de ponerlas en práctica en nuestra vida cotidiana o en nuestras clases de inglés. Podría parecer obvio, pero también es importante enseñarles a los estudiantes cómo regular sus propios procesos de aprendizaje y de cómo estas estrategias podrían servirle no sólo en el aprendizaje de una lengua extranjera sino para su vida en la adquisición de conocimiento en cualquier área.” (L3, MGG)

Software motivante que relaciona teoría práctica y promueve autonomía

En cuanto al diseño, una gran mayoría de docentes, coincidieron en que es una propuesta innovadora que motiva a aprender, por las siguientes razones: hay una presentación didáctica de las estrategias, variedad de actividades y graduación en ellas y en las instrucciones, temáticas llamativas y apropiadas, contiene explicaciones teóricas completas y relacionadas con ejemplos, presenta una buena diagramación y graficación y sirve de guía. A continuación incluimos algunos comentarios de los participantes al respecto.

Motivante, dinámico e interesante

“Incluir juegos y convertirme en personaje en el juego de roles, hacen que quiera asumir el reto. Finalmente se lucha por ganar (L1, preg. 6, MS)

“Estrategias para trabajar son muchas y la verdad con este taller aprendí muchas cosas nuevas y la utilización de estrategias dinámicas y motivantes para los estudiantes; cómo a través del actividades como “listening” podemos mejorar la

capacidad de en entendimiento de los estudiantes con sus respectivas habilidades dadas en la clase.” (EF, JB, preg.1.)

“El nivel de atención y agilidad que cada una de las estrategias demanda.” (L2, OLÁ)

“...Los juegos tenían que ver con la realeza, castillos, magos, guerreros, etc. Muy característicos de la cultura británica y resultaron muy interesantes. Los estudiantes lo disfrutarían muchísimo.”(L1, MV)

Como anotábamos en el marco teórico, los docentes son conscientes de la importancia de incluir el componente cultural en la enseñanza de la lengua y por ello valoran los materiales y recursos que involucran elementos culturales de países donde se habla la lengua en estudio.

Rico en ejemplos, explicaciones completas y elementos de aplicación teoría-práctica

“Es rica en elementos concretos de aplicación de los estudiantes especialmente en el tipo de relación mental que se desarrolla con los estudiantes” (EF, preg. 3?, docente 8)

(Lo que más me llamó la atención fue) “Interrelación teoría-práctica de una forma muy coherente. Los pasos seguidos para tomar conciencia de los procesos mentales.” (L1, E.P.)

(Lo que más me llamó la atención fue) “La explicación que se da de cada una de las estrategias es completa y facilita su aplicación en el juego.” (L2, LMH)

“El uso de ejemplos que ayudan a comprender de forma más sencilla cada uno de los ejercicios (L2, G de G)

Ante la pregunta de cómo les pareció el trabajo con estrategias para el desarrollo de la comprensión auditiva y la competencia intercultural como programa de desarrollo profesional, los docentes destacaron el hecho de que fuera novedoso, ya que ofrece muchas más posibilidades de trabajar diferentes temas que no se abordan en otros programas para el aprendizaje del inglés:

“...Adicionalmente es importante destacar que el trabajo como tal del software pues es nuevo; a pesar que existen muchos en el mercado y en las instituciones educativas, pues no todos tienen digamos estas características porque la misma presentación, el manejo de los temas como tal, pues es absolutamente diferente. En lo que he trabajado yo en este tipo de programas en realidad no había encontrado ninguno de este estilo, todos pues muy parecidos, el mismo tipo de actividades y este pues brinda muchas más posibilidades de trabajar diferentes temas que se abordan allí.” (Sic E. XG)

Adaptable

En relación con la adaptabilidad a los diferentes niveles de enseñanza, algunos docentes visualizaron su adaptación y utilización con los estudiantes, mientras otros consideraron que su adaptación presentaba dificultades.

“Me pareció bastante interesante, práctica, dinámica y posible de adaptar para cualquiera de los niveles. Además, me pareció oportuno recordar la inclusión del componente intercultural.” (EF, MS)

Creemos que, si bien algunas de ellas requieren de un procesamiento deductivo no alcanzado aún en el rango de edad en que generalmente se cursa la primaria, hay otras como los cognados verdaderos, las palabras claves y la agrupación semántica que sí se pueden adaptar, ya que requieren más de procesos de asociación que de análisis.

Promueve la autonomía

La autonomía ha sido entendida en términos generales como la aceptación que hace cada estudiante de su responsabilidad con respecto a su propio aprendizaje, como lo han definido Holec y Little (1996). El término autonomía ha sido asociado con el término libertad, libertad del control profesor, de las limitaciones del currículo, y, aún, la libertad para elegir no aprender. Sin embargo, como afirma Berofsky (1997 en Little y Dam, 1998), la libertad más importante en la autonomía del aprendiz es la que implica una libertad de sí mismo, la que implica una capacidad para trascender las limitaciones de su herencia personal, ya que esta libertad es la que lo empodera, lingüística y educativamente. Little y Dam también destacan la utilidad pedagógica de fomentar los procesos de reflexión y concientización en el camino a la autonomía, ya que estos procesos producen mejor aprendizaje.

Creemos que el diseño de este software tiene una gran posibilidad de promover la autonomía, ya que el módulo de estrategias busca que el usuario no sólo se apropie de estrategias para aprender a aprender sino que además realice procesos de concientización acerca de sus fortalezas, sus debilidades y cómo superarlas y, por tanto, de su responsabilidad en el éxito de su aprendizaje,

“Si logramos que los estudiantes sean conscientes de sus procesos en el desarrollo de la habilidad de escucha, su aprendizaje será más efectivo...” (L1, preg.2, MV)

(En el día de hoy aprendí que) “Hay variedad de estrategias que pueden ser empleadas a la hora de trabajar ejercicios de escucha...” (L1, preg.1 MP)

Los docentes participantes en el estudio reconocen que el módulo promueve el manejo de estrategias y que éstas tienen gran potencialidad en el aprendizaje; lo cual indica que cumple con el propósito para el que fue creado. Esas estrategias incluyen tanto las propuestas en el módulo, como la activación de otras estrategias previas.

“Y ¿sabes que me gusta también? Que es un trabajo autónomo, con cada cual, va a su ritmo, entonces, si quiere se devuelve si perdió vuelve y lo hace, eh si, si le gustó, eh vuelve y lo repite lo hace más despacito mira bien vocabulario, cada cual va, va haciendo su, su proceso”. (E, MV).

Entre las estrategias propuestas, los docentes mencionan con mayor frecuencia la de aprovechar relación L1-L2 (language transfer); otros resaltan la importancia de trabajar con grupos semánticos y con la interpretación de la función de la entonación en la comprensión de los textos orales. Entre las estrategias apropiadas por los docentes encontramos la atención a palabras clave, el uso de conocimientos previos, la importancia de ofrecer información previa contextualizada y la de explicitar el contexto situacional para las actividades de escucha. Veamos algunos comentarios de los profesores al respecto.

“Que es un trabajo que, bastante interesante, que me permitió, digamos tener otro punto de vista sobre este tipo de trabajo con, con software, que nosotros aquí trabajamos con un tipo de software muy diferente, y que le da a uno estrategias, le recuerda algunas estrategias que, bueno yo me gradué hace cinco años a veces uno como que olvida un poco, ese tipo de estrategias y a veces las hace inconscientemente sin recordar exactamente cuáles son los tipos de pasos que hay que seguir...” (E. AC)

Además de percibir la propuesta como motivante y dinámica, es pertinente anotar que los docentes reconocen igualmente en ella su valor pedagógico, pues resaltan la contribución de ésta al mejoramiento de las prácticas que se dan al interior del aula. En este sentido, cabe resaltar la visión de Russell y Mumby (1991, en Bailey y otros 2001), quienes se refieren a la *reflexión sobre la acción*, que se da anterior o posteriormente a la enseñanza y que presupone planear, preparar y llevar a cabo seguimiento del proceso. Por su parte, Woods (1996, en Bailey y otros 2001), considera la *reflexión en acción* que ocurre durante la práctica y que puede suscitar una toma de conducta que involucra tanto a los docentes como a los estudiantes. En el caso de los docentes participantes en el estudio, es importante resaltar que la presente propuesta motivó en ellos procesos de reflexión sobre sus prácticas que a su vez pueden generar cambios que redundarán en beneficios tanto en los docentes como en los estudiantes.

5..2.2. ¿Cómo trasponen los docentes el conocimiento estratégico adquirido en la elaboración de actividades de escucha y podcasts para sus estudiantes?

Antes de dar cuenta de los hallazgos relacionados con esta subpregunta es importante que recordemos por qué es importante para nosotros la etapa de trasposición o consolidación. De acuerdo con Jones y otros (1987), el aprendizaje se da en tres etapas: preparación para el aprendizaje, el procesamiento durante el aprendizaje y la consolidación\ampliación y durante la

consolidación el aprendiz debe conectar ideas de diferentes partes del texto usando estrategias como la categorización, mapeo o gráficos o mirar atrás para identificar las brechas de comprensión, realizando esfuerzos para articular lo aprendido, acerca del contenido o acerca del uso de una estrategia dada. En la ampliación el lector modelo - u oyente agregamos nosotros- puede tratar de extender lo que aprendió a otros contextos, aplicando el nuevo conocimiento o habilidad a nuevos ejemplos y reflexionando sobre cómo transferirlo.

Es en esta última etapa que se puede afirmar que ha habido aprendizaje. Por ello, quisimos documentar cómo se daba esta etapa de ampliación en los docentes participantes en el PD. Como afirma Burnett (2002), “el acceso (a la información) nada significa si no hay un fundamento sobre el cual la información puede ser transformada en conocimiento, y significa muy poco el tener acceso a un archivo si uno no tiene una conexión con la historia o la comprende”. Veamos pues cómo la información sobre las estrategias pudo ser transformada por los docentes en un conocimiento que integra el conocimiento teórico nuevo con el metodológico y lingüístico ya existente.

Las respuestas a esta pregunta fueron tomadas y elaboradas principalmente de cuatro instrumentos: logs, artefactos producidos por los docentes y la encuesta final. Los artefactos tienen que ver con las actividades que los docentes plantearon para trabajar estrategias y contenidos, en relación con los videos “Colombia is Passion” y un video dirigido por niños, para niños y los podcasts creados. En el análisis de los artefactos, buscamos desglosar el cómo los docentes aplicarían las estrategias vistas. En el análisis de los logs, nos concentramos específicamente en las respuestas de los docentes a dos preguntas a saber: “¿Cómo aplica o aplicaría lo aprendido con sus estudiantes?” y “después de trabajar con las estrategias de ‘A Journey to Britannia’, ¿ha utilizado alguna de ellas en sus clases?”

El análisis de datos reveló que al preguntar a los docentes cómo utilizarían las estrategias trabajadas en el software con sus estudiantes y al pedirles que plantearan actividades para sus estudiantes, relacionadas con videos que podrían constituirse en el “input” para el trabajo con podcasts, un buen número de ellos logró mostrar procesos de transposición de algunas de las estrategias vistas. Otros docentes no evidenciaron ningún tipo de trasposición del conocimiento adquirido, sino que recurrieron, mayormente a sus conocimientos metodológicos previamente adquiridos.

En la descripción inicial aparecen los conocimientos relacionados con las estrategias que utilizarían los docentes para el desarrollo de la comprensión auditiva y la competencia intercultural y el cómo lo harían, lo cual responde explícitamente a la pregunta en la cual nos centramos en este apartado. Posteriormente, y como un valor agregado que vale la pena mencionar, se incluye una descripción de las otras actividades propuestas por los docentes

que se fundamentan más en sus conocimientos metodológicos previos que en el desarrollo de las estrategias trabajadas.

En relación con el cómo aplicarían con sus estudiantes las estrategias estudiadas, hemos agrupado las respuestas de los participantes en cuatro categorías, a saber: Aprovechando la relación L1- L2, identificando aspectos claves para inferir significados en contexto y darle sentido al texto escuchado, estableciendo relaciones semánticas multimodales (entre palabras, sonidos e imágenes) como preparación para la escucha e integrando el aspecto cultural a la enseñanza de la comprensión auditiva. A continuación, presentamos la tabla que sintetiza los hallazgos con respecto a la subpregunta 2; posteriormente se incluyen la explicación y ejemplificación de cada una de las cuatro categorías que emergieron de los datos.

<i>Sub-Pregunta2</i> ¿Cómo trasponen los docentes el conocimiento estratégico adquirido en la elaboración de actividades de escucha y podcasts para sus estudiantes?		
Aplicando el conocimiento o estratégico y cultural, tanto en la preparación como la ejecución de las actividades de escucha, a nivel micro y macro	Aprovechando la relación L1- L2	- Actividades micro (a nivel de palabra) - Actividades macro (a nivel de contexto)
	Identificando aspectos claves para inferir significados en contexto y darle sentido al texto escuchado	- <i>Uso de claves lingüísticas para inferir significados</i> - <i>Identificación de palabras claves para comprender un texto</i> - <i>Identificación y comprensión del tema general, la idea principal e ideas específicas de un texto</i>
	Estableciendo relaciones semánticas multimodales (entre palabras, sonidos e imágenes), como preparación para la escucha	- <i>Trabajar con grupos semánticos e imágenes</i> - <i>Relacionar significado de las palabras con imágenes y sonidos</i>
	Integrando el aspecto cultural a la enseñanza de la comprensión auditiva	- <i>Énfasis en una de las dos culturas</i> - <i>Énfasis en la relación entre las dos culturas</i>



Aplicando el conocimiento estratégico y cultural, tanto en la preparación como en la ejecución de las actividades de escucha, a nivel micro y macro

En relación con la aplicación de las estrategias exploradas, los docentes describieron cómo llevarían a cabo ese proceso y los investigadores agrupamos la respuestas en cuatro grupos que sugieren aprovechar la relación L1-L2, establecer relaciones semánticas multimodales (entre palabras, sonidos e imágenes), identificar palabras claves para comprender un texto, y finalmente, integrar el aspecto cultural a la enseñanza de la comprensión auditiva. El impacto de un programa de desarrollo profesional depende de cuánto apliquen, traspongan a otros contextos los docentes los conocimientos que se van adquiriendo de manera explícita o tácita o, por lo menos, de cuánto y cuán profundamente reflexionen acerca de cómo pondrían en práctica dichos conocimientos, tal como se evidencia en la siguiente respuesta a la pregunta, ¿De lo que ha aprendido, que ha aplicado en el aula?

“Yo creo que uno todo lo que va aprendiendo lo va aplicando, así sea de manera tácita o inconsciente. El hecho de identificar la idea principal, el hecho de identificar las palabras claves, el hecho de hacer los ejercicios rápidos y también como la presentación de las estrategias mismas, buscando cautivar a los estudiantes.” (E., OLA)

A. Aprovechando la relación L1- L2

Dado que en algunos contextos educativos centrados en una visión intralingüística de la enseñanza de la lengua extranjera (Stern,1994), no se considera conveniente el uso de la lengua materna durante el desarrollo de la clase, el hecho de que una de las estrategias del software enfatizaba la transferencia que puede darse con palabras de las dos lenguas, llamó la atención de algunos de los docentes.

Las respuestas de esos docentes reflejaron ese interés, resaltando la importancia de la lengua materna en el aprendizaje y comprensión de la lengua extranjera; por tanto, sugirieron actividades micro y macro, para aprovechar dicha relación. Las actividades micro se refieren a aspectos puntuales, a nivel de palabra, tales como discriminar entre el español y el inglés, asociar sonidos en las dos lenguas y tomar la L1 como punto de inicio para aprender la L2 (por ejemplo, voz pasiva, superlativos) y mostrar el significado de los falsos cognados, a través de ejemplos; las macro, por su parte, se refieren a aspectos globales a nivel de contexto, entre las cuales mencionan contextualizar a los estudiantes, de acuerdo con su lengua nativa, establecer diferencias y relaciones entre las dos lenguas y, finalmente, reforzar temas a través de cuentos o historias en donde se pueda ver la transferencia lingüística de una lengua a la otra.

Actividades micro (a nivel de palabra)

“Asociando sonidos en L1 y L2...” (L1, OLA)

“Aplicar conocimientos de la lengua materna y de otras lenguas para darle sentido a las palabras en inglés.” (L2, MS)

“Utilizar la lengua materna como punto de inicio para aprender cosas propias de la lengua inglesa, es decir, como ejemplo y forma de acercamiento a la lengua extranjera...” (L2, GG)

“No siempre es erróneo utilizar reglas propias de la lengua materna para enseñar una segunda lengua. La primera, en muchos casos, guarda algunos rasgos familiares con la lengua a aprender. De esta forma, para un estudiante podría ser mucho más sencillo aprender reglas fonéticas, morfológicas y gramaticales a través de su propio idioma”. (L2 G.G)

“Esta estrategia (Language Transfer) la utilizaría en clase por medio de un juego de concentrarse. Colocaría un “true cognate” y su definición. La idea sería emparejar las palabras con su definición. Considero que esta estrategia es útil puesto que ayuda a enriquecer el vocabulario de los estudiantes tanto en lengua materna como lengua extranjera. Otra actividad puede ser de selección. Trabajar una “match”. Se entregan una palabra en la “target language” y dos opciones en la lengua nativa de los estudiantes. Trabajaría una canción donde se presenten varios términos transparentes. Entonces dejaría espacios donde se encuentren estos términos en la canción y se les da la posibilidad de escoger el termino adecuado de una lista de términos “false cognate”. Ellos por medio de la letra de la canción y el contexto deben escoger el término adecuado. (A1. C.M)

Usando canciones y sus respectivas letras los estudiantes podrán ver qué expresiones o palabras son igualmente escritas en español e inglés pero por el contexto, pero por el contexto y sentido de la canción pueden evidenciar el significado real de las palabras. Se usan canciones ya que en ellas se pueden encontrar el uso de expresiones idiomáticas que se ajustan al sentido y el mensaje que pueden dar. (A1. P.R)

Aunque la utilización de la lengua materna en la enseñanza de las lenguas ha sido fuente de discusión a lo largo de la historia de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras son varios los teóricos que concuerdan en los beneficios que provee la utilización de dicha técnica, O'Malley y Chamot (1990) por ejemplo, sostienen que las estrategias cognitivas “operan directamente en la información nueva, manipulándola de forma tal que mejore el aprendizaje” y proponen 16 estrategias entre las cuales se encuentran la traducción, es decir, utilizar su lengua materna como una base para la comprensión y / o la producción de la

lengua extranjera y la transferencia, es decir, se utilizan los conocimientos adquiridos en la L1 de recordar y comprender los hechos y secuencias en la L2.

Por otra parte, Widdowson (1979) propone el esquema discourse-to-discourse el cual se basa en 3 principios, el principio de llamado a la toma de consciencia sobre el proceso (rational appeal), el principio de integración y el principio de control. Cuando explica el primer principio plantea lo siguiente: "...los estudiantes de idiomas deben estar conscientes de lo que están haciendo cuando realizan tareas lingüísticas, deben ser guiados a reconocer que estas tareas se relacionan a la forma en que ellos utilizan su propio idioma para el logro de una comunicación genuina. Este principio naturalmente lleva a la asociación de la lengua que se aprende con la que ya se conoce y al uso de la lengua para la exploración y extensión de sus conocimientos". (103).

De igual manera Ur (2000) plantea que la lengua materna trae beneficios para el estudiante y señala que: "La lengua materna es extremadamente útil para la aclaración y la instrucción, para la traducción rápida, como una alternativa a explicaciones largas y difíciles, para el análisis comparativo a la hora de despertar la conciencia lingüística y ayudar al alumno a evitar la interferencia de la lengua materna. También tiene un lugar en la evaluación, cuando el alumno puede dar una traducción aproximada de un ítem o texto de la lengua extranjera que sea una evidencia bastante confiable de que lo ha entendido". (3)

"Para utilizar esta estrategia haría uso de palabras similares en inglés y en español en cuanto a escritura, pero que al momento de encontrar un significado para cada uno son distintos; para ello pregunto a los estudiantes ¿Cuál sería el significado que ellos tienen de dichas palabras? Para luego por medio de ejemplos mostrarles el significado de ellas." (A1, PR)

"Me gustaría utilizar, eh la estrategia que habla de, "Using key words", fue muy sencilla de aplicar, pues en mi conocimiento, pienso que para los niños también va a ser bonito porque, pues van a asociar mucho lo que dicen en castellano, en español, pero también les va a permitir hacer esa discriminación, entre el español y el inglés, y no fosilizar en su error..." (E., M.F.)

Actividades macro (a nivel de contexto)

"El contextualizarlos de acuerdo a su lengua nativa, lo cual -seguramente- ayudará a mejorar su nivel de comprensión" (L1, MGG)

"Relacionar las dos lenguas es válido para establecer similitudes y diferencias. " (L2, MV)

"Sí, claro que sí. Por ejemplo recordaba mucho en algunas clases la estrategia de "Language Transfer" y realmente se aplica mucho eso porque definitivamente uno cuando está aprendiendo una segunda lengua o una lengua extranjera en este caso

tiende a mirar. a compararlo con la lengua materna; definitivamente si, y si no le funciona, en el caso de los estudiantes, entonces el tener como puntos de referencia ayuda mucho para que los estudiantes se ubiquen mucho más en el aprendizaje de una lengua extranjera. Si realmente uno tiende a aplicarlo y hay cosas que, sobre todo lo del uso de ejemplos eso le ayuda a uno mucho a explicarle a ellos temáticas, como por ejemplo la voz pasiva, o el uso de comparativos y superlativos. En esos temas específicamente recuerdo haber utilizado lo de "Language Transfer". (E. MGG)

"Como a través de un cuento o historia se pueden reforzar ciertos temas específicos y la transferencia del lenguaje, alternando claves lingüísticas de análisis." (L2, JB)

El psicólogo Barraza (2001), citando a Roggof, explica que hay otra forma de mediación, la intersubjetiva. Esta consiste en "ayudar a los individuos a percibir e interpretar su medio. Una persona, el mediador, ayuda a otro a reconocer los rasgos significativos de su entorno, ya sea físico o social, ya sea de la experiencia inmediata o de la pasada. El mediador filtra y organiza los estímulos que de otra forma llegarían al mediado de una manera azarosa y vuelve evidentes las relaciones entre los estímulos, cualquiera que sea la naturaleza de éstos. En pocas palabras el mediador ayuda a lograr un sentido del universo."

El profesor se convierte en un mediador entre el alumno y el contenido de aprendizaje. Para llevar a efecto esta función el docente puede auxiliarse de diferentes medios, sean éstos de carácter situacional, instrumental o lingüístico, siendo éste último rasgo el que conduce al concepto de mediación semiótica.

Según Barraza, "el lenguaje se constituye en un proceso facilitador de la enseñanza, al ser el medio a través del cual se realiza el intercambio de significados, pero además por conformarse en el instrumento que el niño puede usar para organizar su conocimiento." Con base en esa integración que se hace del lenguaje como mecanismo clave para entender cómo las interacciones sociales influyen en el aprendizaje, enuncia la hipótesis que se puede constituir en el eje directriz de una teoría de la enseñanza que tenga como base los aportes constructivistas desde una perspectiva social:

"El aprendizaje consiste en un proceso compartido de construcción de significados, donde la interacción maestro-alumno, -vehiculizada principalmente a través del lenguaje- se constituye en un elemento fundamental."

B. Identificando aspectos claves para inferir significados en contexto y darle sentido al texto escuchado

Entre los elementos claves mencionados por los docentes para darle sentido a un texto están las estrategias relacionadas con la comprensión global del texto y otras con aquellas específicas, que pueden ayudar a dicha comprensión. Entre las

relacionadas con la comprensión y que se caracterizan por un procesamiento descendente (top down processing) están: identificar el tema general de un texto, la idea principal y las ideas específicas que contribuyen al desarrollo de ésta. Entre las estrategias específicas que permiten un procesamiento de la información de forma ascendente (bottom up processing), es decir, que va de la comprensión de las palabras a la comprensión del texto, están las de identificar palabras claves en el texto y utilizar claves lingüísticas que ayuden a inferir el significado de las palabras desconocidas.

Estrategias que permiten darle sentido al texto escuchado

Este tipo de estrategias le permiten al aprendiz usar sus conocimientos previos, lingüísticos y no lingüísticos, para ir interpretando la información que escucha, a la luz de un contexto socio-cultural propio y/o de la cultura extranjera de los hablantes, para comprender de qué se está hablando, en qué contexto y tiempo, quién está hablando, con qué intenciones y con qué argumentos. Sin embargo, como veremos en los ejemplos incluidos a continuación, los docentes se centran mucho en la comprensión directa del qué se está diciendo, pero no guían muy a menudo a los estudiantes a entender las variables relacionadas con el contexto.

Identificar y entender el tema general de un texto

“Enseñarles algunas estrategias de escucha como la propuesta por el software donde la clave para una mejor comprensión no es coger todas las palabras en una conversación sino más bien concentrarse en el tema en general y tener una idea completa de la conversación. (L3, AG)

“... lo mismo otro que se llama “getting the idea quickly”, me gustó mucho, porque te hace asociar, todos los elementos que hay dentro de una conversación dentro de un diálogo.” (E., M.F.)

“Hacer una lectura con la estrategia de “getting the idea quickly”. (L1, MFM)

Identificar y entender la idea principal e ideas específicas de un texto

“... Igualmente, cuando no se tiene un conocimiento de todo el vocabulario dado, es posible entender la idea principal a través del contexto de la oración dada, la oración previa y la posterior. Todo el texto es una unidad lógica y estructurada.” (L2, MGG)

“Al trabajar audios relacionados con los temas de clase sería más puntual en la búsqueda de respuestas como: comprensión directa de significado, idea principal, ideas específicas. Vocabulario en contexto.” (L2, MG)

“Concentrarse, como ya dije anteriormente, en la idea principal del texto, conversación, diálogo o lo que sea que se esté enfrentando el estudiante.” (L3, AG)

Estrategias para inferir significados en contexto

A pesar de que no existe una teoría del “contexto”, el concepto es utilizado por diversos expertos en una variada amplitud de significados. En la línea de enfoque de Van Dijk se puede definir como “la estructura que involucra todas las propiedades o atributos de la situación social que son relevantes en la producción y comprensión del discurso” (Silva, 2002).

En relación con el conocimiento sociolingüístico, es importante tener en cuenta el papel del contexto. A pesar de que no existe una teoría del “contexto”, el concepto es utilizado por diversos expertos en una variada amplitud de significados. En la línea de enfoque de van Dijk se puede definir como “la estructura que involucra todas las propiedades o atributos de la situación social que son relevantes en la producción y comprensión del discurso” (Silva, 2002).

Como afirma Silva, el contexto puede ser local o global. Entre los elementos del contexto local se ubican el “ambiente” (tiempo, ubicación, circunstancias, etc.) los “participantes” y sus “roles socio-comunicativos” (locutor, amigo, presidente, etc.), intenciones, metas o propósitos. Según él, “el contexto global se hace evidente o relevante en la identificación del desarrollo o proceso del discurso en acciones de la organizaciones o instituciones conocidas como “procedimientos” (legislaciones, juicio, educación, reportaje o informes). Del mismo modo el contexto global se manifiesta cuando los participantes se involucran en interacciones como miembros de un grupo, clase o institución social (mujeres - hombres; anciano-joven; jefe-empleado; el proceso educativo; el parlamento, la Corte, o la Policía).”

Introducir el tema Colombia en el exterior. Reproducir el video. Chequear la comprensión del estudiante por medio de preguntas (inferir). Discutir y permitir al estudiante desarrollar sus propias ideas. Aplicar lo aprendido invitando al estudiante a realizar un ejercicio similar. Qué contenidos: descripciones, adjetivos, expresiones idiomáticas, presente simple, costumbres (used to) (A1, L.H)

Uso de claves lingüísticas para inferir significados

Algunos docentes afirmaron que de lo que habían aprendido en las últimas sesiones, podrían utilizar con sus estudiantes claves lingüísticas como sufijos y prefijos, para deducir significados en contextos y no en palabras aisladas.

“... Explicación de claves lingüísticas como sufijos y prefijos (L1, OLA)”

“Facilitarles la comprensión en un contexto, mediante ejercicios previos de formación de palabras con sufijos y prefijos” (L1, G. de G.),

“En la estrategia “Using linguistic clues” para orientar prefijos y sufijos y deducir significados en contextos y no en palabras aisladas. (L2, MA)

Identificar palabras claves para comprender un texto

Para otros docentes, la estrategia que podría ayudar más a los estudiantes en su comprensión es llevarlos a identificar palabras claves dentro del texto que le ayuden a inferir el tema o la idea principal, sin tratar de entender todo lo que se dice y que, de esta manera, pueda elaborar sus propias conclusiones.

“Sí, en particular una de “key words”, de cómo darle las herramientas al estudiante para que no escuche en su totalidad, digamos todo el texto, todo a lo cual ellos se están enfrentando, sino que mediante palabras claves ellos puedan generar todo ese mundo semántico que hay detrás del “listening”; me explico, dándole al estudiante unas palabra claves que ellos puedan generar por ejemplo sobre qué tema estamos hablando, no necesariamente tiene que coger todas las palabras, una por una, para tener el significado de todo el texto. Entonces con unas palabritas claves el estudiante podría llegar a generar su propio criterio, sus propias conclusiones con base en una serie de información.” (E. AG)

“Para desarrollar la comprensión auditiva de mis estudiantes usaría la estrategia “getting the idea quickly”, ya que ayuda a mejorar la inferencia de textos, para este caso los de tipo auditivo, a cada uno de mis estudiantes les doy un fragmento de alguna historia y relato para que ellos la lean, el resto de estudiantes deben sacar las ideas principales de ese fragmento para luego juntarlos con el resto de ideas que llegaron a coger del resto de sus compañeros, para luego entre todos organizar todos los fragmentos de acuerdo a las ideas y lograr así dar forma o acercarse al texto original con el cual se trabajó. Con esto se mejora la capacidad auditiva de los alumnos y a su vez la habilidad de comprensión e inferencia de palabras claves para lograr entender la idea de un texto cualquiera sin necesidad de entender todo lo que se dice textualmente en él.” (A1, CEM)

“...identificar palabras claves dentro del texto...” (L1, MS)

Aunque solo un docente hizo explícita esta relación que permite activar conocimientos previos, todas las actividades que se detallaron requieren que el aprendiz establezca esa relación. Como ya se mencionó al comienzo de esta segunda subpregunta, para Jones y otros (1987), el aprendizaje se da en tres etapas: preparación para el aprendizaje, el procesamiento durante el aprendizaje y la consolidación/ampliación. En la preparación, el lector u oyente -agregamos nosotros- modelo lleva a cabo acciones para activar los conocimientos previos tales como centrar la atención en el contenido, en las características del texto y en las estrategias adecuadas. Durante el procesamiento, el aprendizaje es un proceso de arranque-pausa en el que los lectores monitorean su comprensión mediante ciertas habilidades como auto interrogarse, retroceder para verificar o aclarar, avanzar para anticipar, seleccionar y resumir lo que es importante y comparar la nueva información con los conocimientos previos. En este ejemplo el docente se está refiriendo tanto al proceso de activación de conocimientos previos

en la fase de preparación, como en a la fase de procesamiento en donde se compara constantemente la información nueva con la que se posee para comprenderla y ampliar nuestra base de conocimiento. .

C. Estableciendo relaciones semánticas multimodales (entre palabras, sonidos e imágenes) como preparación para la escucha

Otro grupo de estrategias sugeridas por los docentes, suscitadas por el software, pero enriquecidas por la experiencia de los docentes fue la relacionada con la relación referente-significado que puede darse de forma multimodal, es decir, a través de diferentes modos de presentación de la información, tales como la visual y la auditiva. Aunque el uso de esta presentación multimodal no es nuevo en el aula de lenguas extranjeras, éste se ha visto enriquecido por las nuevas posibilidades de integrar animación, diseño llamativo, sonido y color que ofrecen las TIC. Esto, aunado a las ideas propuestas en el software y a la experiencia de los docentes, los llevó a sugerir actividades para aprovechar esta relación significado de la palabra-sonido-imagen.

Según Ellen Gagné (1985), la información puede ser almacenada en la memoria de largo plazo mediante representaciones analógicas o analíticas. Una representación analógica se parece físicamente a lo que representa, sea exhaustivamente o de manera superficial. Ejemplos de representaciones analógicas son las representaciones que construimos de mapas geográficos, de modelos físicos, gráficas, bocetos y termómetros. Las representaciones analíticas, por otra parte, son totalmente abstractas y arbitrarias sin semejanza alguna con su referente, tales como el lenguaje, las matemáticas, la lógica formal, la notación musical, los lenguajes informáticos, y las proposiciones.

Las imágenes como forma de representación analógica se utilizan frecuentemente para codificar cierto tipo de información susceptible a esa codificación y que ha sido seleccionada para ser enviada a la memoria de largo plazo. Por ejemplo, tal y como sostiene Allan Paivio (1986, 1991) en su teoría de la codificación dual, la información verbal concreta tiene un código de imagen fácilmente accesible y, por tanto, se recuerda mejor que la información verbal abstracta que debe ser codificada como palabras o como proposiciones únicamente.

Aunque suelen discutirse como un fenómeno visual, se producen imágenes en todas las modalidades sensoriales: auditivas (sonidos de los animales, melodías), olfativas, o cinestésicas (procedentes de los músculos en entrenamientos, en relajación). A menudo se han comparado las imágenes con fotografías mentales; sin embargo, las imágenes, a diferencia de las fotografías, son muy dinámicas y constructivas, con un alto grado de plasticidad. En un sentido muy general, las imágenes son una de las razones principales por la cual podemos recordar el pasado y prever el futuro y pueden utilizarse en la resolución de problemas prácticos o teóricos como un medio de evaluación y comprobación de las posibles

soluciones y para reestructurar un problema. Por estas razones, las imágenes constituyen un recurso invaluable en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, y aún más si son combinadas con estrategias cognitivas.

Entre las estrategias que los maestros mencionan, una está relacionada con los grupos semánticos y el uso de imágenes y la otra con el aprovechamiento de las imágenes.

Trabajar con grupos semánticos e imágenes

Entre las actividades mencionadas en relación con esta estrategia están: que los estudiantes identifiquen imágenes que no corresponden al mismo grupo semántico y escriban el nombre de esa imagen en inglés, que organicen imágenes por campos semánticos, instándolos a crear grupos semánticos, a través de ejemplos, a expresar el significado de las palabras por medio de dibujos, y a dialogar acerca de esos significados para demostrar comprensión del vocabulario, relacionar la palabra en inglés con la imagen mental que pueda representar el significado de ésta.

“... También es importante que presten atención a cada grupo semántico dentro del texto con esto podrán comprender mejor a nivel global el texto. (L3, MGG)

“... si he tratado de incursionar con la estrategia de “Semantic groups”, esa la realicé en un aula llevé imágenes, no exactamente como aparece allí, pero fue pie para llevar la que presenté. Llevé algunas imágenes, las ubiqué en el tablero y les pedí a los estudiantes que miraran cuál imagen no correspondía al grupo semántico que estaba allí. Después de que ellos la reconocían mirando la imagen, luego pedía que escribieran ya en inglés a que se refería, entonces llevaba animales, colores, objetos, recorté algunas fotos de revistas, de periódicos de lugares. Entonces como que traté de llevar la misma estrategia con imagen al aula y después ya lo hicimos por grupos, entonces ya por grupos se reunieron, traten de crear grupos semánticos, entonces yo les daba algunas ideas de grupos semánticos.” (E. MA)

Relacionar significado de las palabras con imágenes y sonidos

Entre las actividades mencionadas en esta parte están las enfocadas a utilizar esta relación significado de la palabra-sonido-imagen para complementar los textos escuchados, enseñar vocabulario, llevar a los estudiantes a demostrar su comprensión por medio del uso verbal de ese vocabulario y evitar la traducción al español.

“Asociar palabras- sonido- significados y usar la mnemotécnica.” (L1, M.A.)

“Con apoyo de imágenes que suplementen el texto escuchado” (L1, CM)

“Eh, si pero no directamente desde el computador, lo que he hecho es, pues, transferir la información de lo que consiste en cada estrategia y cuando se hacen ejercicios de listening en el salón de otros temas tratarlos de, de incorporar, especialmente he utilizado la de “language transfer”, y la de, el grupo semántico. Entonces yo les explico a ellos que se lleve de la siguiente manera: que evitemos traducir, pues las ideas, del inglés al español, sino [que] lo podemos hacer de inglés a la imagen mental y, no ha sido tanto con el programa pero si, llevar las estrategias pues a otros temas que, que se trabajen en listening en las clases. (E. MT)

“Si tuviera estudiantes adolescentes o adultos, les pondría como tarea trabajar las estrategias y recordar el vocabulario aprendido. Luego los pondría a dialogar acerca de ese vocabulario y que con sus propias palabras “en inglés” dieran fe de que entendieron... (A1, G.de G.)

... Otra forma sería en grupos dibujar imágenes para explicar el vocabulario...” (A1, G.de G.)

“...Llevar imágenes de periódicos alrededor del video. (A2, MA)

Otras estrategias que mis estudiantes podrían utilizar para superar sus dificultades en la comprensión de los audios serían Leer en inglés diariamente. Escuchar música en inglés. Asociar palabras- sonido- significados y usar la mnemotécnica. (L1, M.A)

Integrando el aspecto cultural a las actividades de comprensión auditiva

Esta categoría surge de las respuestas de los docentes a la pregunta de si habían realizado alguna actividad de escucha que involucrara el componente cultural, durante el programa de desarrollo profesional. Una de nuestras intencionalidades en la propuesta era que la enseñanza de la comprensión auditiva se puede integrar con el aspecto cultural, a través de las herramientas de las TIC, para hacerla más amena, más significativa y más real.

A partir de las respuestas analizadas, pudimos inferir que la mayoría de los docentes que reportaron haber realizado actividades de escucha conectadas con la comprensión auditiva tienen una visión intracultural (Stern, 1994), pues centran el trabajo cultural en una sola cultura, bien sea la propia o la extranjera; solo dos docentes evidenciaron una visión intercultural, pues señalan la importancia de comparar y contrastar las dos culturas y una de esas docentes enfatiza además el hecho de que el software utilizado contiene muchos aspectos culturales. Creemos que este hecho pudo haber incidido de alguna manera en la sensibilización de los docentes acerca de la importancia de integrar los aspectos culturales en la enseñanza de la comprensión auditiva, valiéndose de los diferentes recursos multimediales e interactivos que nos ofrecen las TIC.

Énfasis en una de las dos culturas

“Escucha de cuentos en Internet, donde se dejan ver los diferentes acentos del inglés y algunas características de la cultura inglesa.” (EF. docente 3)

“Escucha de videos sobre actividades propias de la cultura inglesa.” (EF. docente 6)
“Referente a las festividades típicas del habla inglesa.” (EF. docente 9)

“...Enseñar la cultura de nuestro país y conocerlo a través de este video (Colombia is Passion).” (A1, IF)

Énfasis en la relación entre las dos culturas

“Story Telling for celebrations: St Valentine’s, Halloween, Thanks giving, Independence day. El trabajo con el software da muchos aspectos culturales. Contrasting cultures.” (EF. docente 2)

“Actividades que tengan relación tanto con Colombia como con las diferentes actividades propias de países de lengua inglesa y en lo posible intentar relacionar los dos.” (EF. docente 5)

En conclusión, podemos afirmar que la gran mayoría de los docentes evidenciaron cómo podrían utilizar tanto el conocimiento estratégico adquirido a través del uso del software, como el conocimiento cultural que ellos y sus estudiantes poseen, para hacer de la enseñanza y aprendizaje de la comprensión auditiva una actividad más efectiva y significativa, que promueven no sólo el aprendizaje de la lengua extranjera, sino también el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior y la creatividad.

Así, los docentes ejercieron su rol de mediadores entre los contenidos sobre estrategias cognitivas para la comprensión auditiva y los estudiantes. Como afirma Roggof (en Barraza, 2001), hay otra forma de mediación semiótica fuera de la subjetiva individual que se realiza a través de la interacción con la cultura, la mediación semiótica intersubjetiva. Esta consiste en “ayudar a los individuos a percibir e interpretar su medio”. El mediador ayuda a otro a reconocer los rasgos significativos de su entorno físico o social, con base en experiencias inmediatas o pasadas. “El mediador filtra y organiza los estímulos que de otra forma llegarían al mediado de una manera azarosa y vuelve evidentes las relaciones entre los estímulos, cualquiera que sea la naturaleza de éstos. En pocas palabras el mediador ayuda a lograr un sentido del universo.”

El profesor se convierte en un mediador entre el alumno y el contenido de aprendizaje. Para llevar a efecto esta función el docente puede auxiliarse de diferentes medios, sean éstos de carácter situacional, instrumental o lingüístico, siendo éste último rasgo el que conduce al concepto de mediación semiótica. Como pudimos observar en los ejemplos presentados anteriormente, los docentes utilizaron o planearon la utilización no sólo del lenguaje sino de medios de carácter situacional (imágenes, historias, juegos de roles) e instrumentales

(juegos, videos, canciones), organizados de tal manera que ayudan al aprendiz a darle sentido a lo que aprende. Igualmente, los docentes sugirieron la utilización de otros medios para que los alumnos compartan con los demás los sentidos que han construido sobre los temas tratados, y para ello incluyeron medios de producción escrita, audiovisual o multimedial, tales como folletos, mapas, historietas, biografías, creaciones artísticas como los collages, videos y podcasts. Por las anteriores razones, consideramos que el programa tuvo un impacto directo en la forma como los docentes participantes planean y llevan a cabo sus clases de escucha y reflexionan acerca de ellas, permitiéndoles activar sus conocimientos previos y relacionarlos con los nuevos conocimientos adquiridos a través del programa, e integrarlos a sus prácticas docentes.

A pesar de seguir lineamientos para la inclusión de textos en la pantalla, los profesores sintieron que era mucho texto o que no era flexible o dinámico. Estamos enseñados más a interactuar constantemente que a realizar una lectura concienzuda y por ello muchos de los docentes buscaban jugar rápidamente pero luego debían volver a la parte teórica.

5.2.3. ¿Qué procesos metodológicos previos y cognitivos y metacognitivos se evidencian a través de la implementación de la propuesta de desarrollo profesional?

Con esta pregunta buscamos, por un lado, determinar qué conocimientos metodológicos diferentes a los promovidos en el software se evidencian en los discursos de los docentes, los cuales consideramos, por tanto, como conocimientos previos que vale la pena destacar porque a través de la práctica se puede enriquecer las concepciones teóricas.

De otro lado, nos interesó analizar qué procesos cognitivos y metacognitivos los docentes reportan haber utilizado durante su interacción con el software, en su rol de usuarios-aprendices y qué estrategias podrían utilizar sus estudiantes para superar las dificultades en la comprensión de los audios. Recordemos que unos de los objetivos del software era contribuir con el desarrollo de la autonomía, entendida como la libertad que implica una libertad de sí mismo, la que implica una capacidad para trascender las limitaciones de la herencia personal del aprendiz, ya que esta libertad es la que lo empodera lingüística y educativamente (Berofsky, 1997 en Little y Dam, 1998). Little y Dam también destacan la utilidad pedagógica de fomentar los procesos de reflexión y concientización en el camino a la autonomía, ya que estos procesos producen mejor aprendizaje.

Procesos Metodológicos previos de los docentes

Entendemos por procesos metodológicos el conjunto de actuaciones formativas, indagadoras y transformadoras que han de asumirse en condiciones complejas y

mediante las cuales logramos que se lleve a cabo una acción de enseñanza-aprendizaje, plenamente transformadora y formativa. Dicha enseñanza debe convertirse en una práctica experiencial donde se conjuguen los aspectos instrumentales, es decir, el uso de la lengua como acceso y desarrollo de los saberes de otras áreas de conocimiento; además de los aspectos lingüísticos específicos, tales como, el "código" de la disciplina. Es decir, debemos enfocar la enseñanza desde un modelo participativo y adaptándolo a las necesidades de los alumnos, centrado más en el saber hacer, que en el saber.

Consideramos importante destacar los estudios de teóricos como Short (1997) y Stern, (1983) quienes comparten la idea del aporte esencial que brindan los modelos de enseñanza participativa. Por una parte, Short (1997) explica que los niños aprenden el lenguaje a través del uso del lenguaje y al mismo tiempo aprenden sobre él. Los niños aprenden el lenguaje a través del "hacer" del lenguaje - hablar, escuchar, leer y escribir. Por otra parte, aprenden sobre él a medida que exploran cómo funciona apoyándose en las convenciones de la comunicación. Además, aprenden a través del lenguaje, ya que se centran en qué es lo que están aprendiendo. En este caso, el lenguaje resulta ser la herramienta que utilizan para expresarse sobre temas y asuntos que son importantes para ellos. Los tres aspectos son esenciales en todas las aulas. No empezamos con uno y luego pasamos al otro. Más bien, es el funcionamiento de los tres dentro de un contexto significativo el que proporciona el entorno de aprendizaje más apropiado. Resumiendo los tres aspectos los podemos explicar así:

Aprendizaje del lenguaje: Uso del lenguaje y otros sistemas de signos como forma de construcción de significados

Aprendizaje sobre el lenguaje: comprensión de cómo funciona el lenguaje, incluyendo juegos de palabras, la enseñanza de las relaciones letra-sonido y la ortografía o los patrones de la gramática, o el análisis de los textos

Aprendizaje a través del lenguaje: lectura y uso de la escritura como una herramienta para la exploración o con fines de aprendizaje acerca de la crítica o nuestro mundo

Por su parte, Stern (1983) define seis estrategias mayores de enseñanza, expresadas en pares:

Las dimensiones Intralingüística-intracultural / interlingüística- intercultural: hace referencia al uso o no uso de la lengua y la cultura maternas en el aprendizaje de la lengua extranjera. Las técnicas que sólo hacen uso de la lengua extranjera se denominan intralingüísticas e intraculturales. Las técnicas que parten del estudio de la cultura y lengua maternas se denominan interlingüísticas e interculturales. Hoy en día, las dos visiones coexisten en el campo de la enseñanza del inglés,

pero cada vez más se ve la contribución que puede hacer el conocimiento de la lengua materna y de la cultura propia en los procesos de aprendizaje.

Las dimensiones objetiva/subjetiva (analítica/ experiencial) se refieren a la posibilidad de tratar la lengua y la cultura como objetos de estudio o como algo que hay que experimentar subjetivamente a través de la participación en actos comunicativos. El aprendizaje del idioma que se lleva a cabo en los salones de clase tiende a ser objetivo y analítico; mientras que el aprendizaje del idioma que se realiza fuera del aula es subjetivo, participativo y no analítico.

La dimensión explícita/implícita se relaciona con las técnicas que motivan al estudiante a enfrentarse al nuevo idioma de una manera cognoscitiva y racional a través del aprendizaje o de una forma automática y natural considerada como un proceso de adquisición.

A continuación presentamos los resultados del análisis de los datos encontrados en los logs, y en los artefactos relacionados con el video de “Colombia is Passion” y de un segundo video dirigido por niños, que trataba sobre la canción “Head and shoulders” y una historieta contada por los personajes de un comic que pertenecen a un grupo del barrio.

La pregunta que se les hizo a los docentes en el segundo artefacto fue ¿Cómo trabajaría con el video “Colombia is passion”? ¿Qué contenidos y qué estrategias utilizaría? Y en el tercer artefacto la pregunta fue ¿Qué actividades utilizarían para verificar la comprensión del video? En el análisis tuvimos en cuenta que los procedimientos metodológicos de los docentes no estuvieran relacionados con lo que se trabajó en el programa de desarrollo, con el fin de mostrar sus prácticas diarias en relación con la escucha.

El resultado de estos datos ha sido consolidado en tres categorías que involucran la adquisición a través del lenguaje utilizando actividades de tipo experiencial, la utilización de actividades de tipo analítico para aprender acerca del lenguaje, y el aprovechamiento de herramientas tecnológicas. Cada una de estas categorías está dividida en subcategorías, todas ellas ejemplificadas para facilitar la comprensión del lector.

1. Actividades analíticas y experienciales para aprender la L2 y sobre la L2

Utilizar actividades de tipo experiencial: Aprendizaje a través del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la comprensión de textos auditivos extensos, la identificación de la idea central, información específica y la escritura de ésta
	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la aplicación de lo aprendido con actividades de producción escrita y artísticas
	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar el análisis de audio, canciones y videos y la escucha de éstos con constancia
	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar el análisis de audio, canciones y videos y la escucha de éstos con método y constancia
Utilizar actividades de tipo analítico	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar actividades de lectura previa
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar actividades lúdicas y videos para aumentar vocabulario, aprender gramática y repasar temáticas vistas
	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar reglas fonéticas y fonológicas.
Enseñanza de la lengua y la cultura de forma integrada	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la identificación de palabras repetidas
	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar Comprensión Auditiva por medio de la cultura. Intracultural
Enseñar valores	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar valores
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la lengua materna como punto de partida
1 Crosslingual	
2. Aprovechar las ayudas educativas de las TIC	

Uso de actividades de tipo experiencial: Adquisición a través del lenguaje

La palabra experiencial significa esencialmente que el aprendizaje y el desarrollo se logran a través de las experiencias personales y la participación, en lugar de la enseñanza o la formación recibida, normalmente en grupo, mediante la

observación, la comprensión oral, el estudio de teorías o hipótesis, o alguna otra transmisión de habilidades o conocimientos.

El aprendizaje experiencial es el cultivo o crecimiento de una persona desde el interior, mientras que la enseñanza tradicional es la transferencia de habilidades desde el exterior; El aprendizaje experiencial es determinado y controlado por el individuo con el fin de lograr el desarrollo y crecimiento personal. Mientras que la formación convencional y la enseñanza tradicional tienden a ser diseñados y puestos en práctica por una institución con el fin de desarrollar habilidades en un grupo de personas, necesarios para satisfacer las necesidades de una organización o de lograr un nivel medible o calificable. Mediante el desarrollo de las personas como individuos - y no sólo la transmisión arbitraria de habilidades- desarrollamos la confianza de la gente, la autoestima, las habilidades personales, y fundamentalmente un sentido de plenitud que mejora la actitud, la vida, el equilibrio y el bienestar emocional.

Las ventajas en la utilización de actividades de tipo experiencial son varias y en esto coinciden algunos de los docentes participantes en este proyecto, quienes destacan la importancia de la participación del estudiante en la construcción del su propio aprendizaje con base en la utilización de actividades de tipo experiencial. Esas actividades sugeridas por los profesores que no incluían el conocimiento de las estrategias exploradas fueron el uso de actividades lúdicas y significativas para el desarrollo y uso de la lengua extranjera, la aplicación de conocimientos y la creatividad. A continuación las describimos y ejemplificamos porque consideramos que es importante ver cómo los docentes utilizan toda su experiencia pedagógica, para integrar conocimientos y, así, promover una enseñanza de la comprensión auditiva más totalizadora y aplicada que lo que se hace tradicionalmente.

“To assess students: Act out when listening to the song. Put your hands on the part of the body you listen to. Try to remember the song. Act it out by pairs. Look at your classmate (a volunteer) and say the part of the body he is touching. (The opposite) say parts of the body or actions an volunteers will act out”. (A3, G de G)

En este ejemplo la docente sugiere actividades del método Total Physical Response (TPR), en donde los estudiantes deben realizar las acciones que se mencionan en la canción y luego dar las instrucciones ellos mismos para que sus compañeros realicen las acciones o identificar qué parte del cuerpo uno de los compañeros está tocando. Además sugiere cantar la canción llevando a cabo las acciones. De esta manera, se espera que los estudiantes aprendan utilizando varios de sus sentidos y realizando acciones que permitan que lo aprendido sea recordado más fácilmente.

1. TPR activities.
2. Show and tell / tell and show.
3. Follow the instructions.
4. Relate images with vocabulary.
5. Role plays. (A3, LMH)

En la segunda actividad sugerida por la docente vemos que sugiere utilizar una actividad llamada show and tell. Aunque ella no la explica, usualmente lo que se hace es que el aprendiz trae a la clase objetos importantes para él y habla acerca de ellos. Previamente, el docente ha hecho lo mismo hablando de un objeto que es importante para él/ella. De esta forma, al hablar de algo que es significativo para el estudiante, se fomenta un proceso de adquisición del lenguaje de forma natural, experiencial e implícito.

- What do you see?
 Can you mime the actions the girl is doing?
 Please draw the parts of the body that are mentioned in the song.
 What part of the body permits to touch the rest of it?
 Please write down the words you could understand.
 Could you sing the song?
 Can you describe one of them?
 Make the list of the actions the boys did.
 Can you fill in the gaps?
 What is _____ name. He is Joker.
 They are _____.
 She is a _____.
 Max and I are _____.
 He is a _____.
 How do you think the boys feel?
 Do you think the boys are at
- a Home.
 - b School.
 - c Cinema. (A3, EP)

En este ejemplo, la docente no solo incluye preguntas de comprensión directa de la información presentada en el video, sino que además hace que el estudiante establezca relaciones con elementos de su vida diaria (pregunta 4; ¿qué partes de tu cuerpo te permiten tocar las demás?, y la penúltima pregunta; ¿Cómo crees que se sienten los niños?)

“Video related to the song “Head, shoulders, knees and toes” and a story about a group of children (comic). All is presented by children.” (A3, IF)

En este ejemplo vemos que para chequear la comprensión la docente haría que los estudiantes representen la historia contada en el video en forma de comic.

Un alto número de docentes reconoce los beneficios de las actividades de interacción y las actividades lúdicas en el aula y algunos, como lo podemos ver en la segunda cita, hacen especial énfasis en la utilización de juegos de rol. Al respecto podemos complementar que los juegos de rol y de simulación son una gran herramienta para fomentar la interculturalidad, el trabajo de todas las materias y el desarrollo de múltiples destrezas y habilidades, como las habilidades sociales. Ambos, además de promover el aprendizaje activo aportando el componente lúdico, ofrecen la ventaja de hacerlo de forma inductiva, trasladando el aprendizaje a un entorno donde es posible ensayar libremente destrezas y habilidades para aprender experiencialmente.

Los juegos de rol consisten en ponerse en el lugar del otro y son ideales para concienciar y fomentar la empatía, por otra parte, los juegos de simulación permiten a los participantes actuar como lo harían ellos mismos en situaciones creadas por el docente y permiten aprender de los errores sin temer las consecuencias que tendrían en la vida real. Tanto los primeros como los segundos son recursos que promueven la autonomía y el aprendizaje significativo.

En cuanto a las actividades lúdicas, estamos de acuerdo con los docentes que las sugieren pues creemos que el uso de los juegos potencia cualquier aprendizaje, ya que éstos, además de incrementar la motivación intrínseca en aprendices de todas las edades, contienen los mismos elementos de un problema y requieren del uso de estrategias de solución de problemas (Brown, 1994).

Para Vigotsky (en Baquero, 1996), el juego suele ser la principal actividad del niño y él la ve como una de las maneras de participar al niño en la cultura. En el juego existe una estricta subordinación a ciertas reglas que no son posibles en la vida real, de esta forma, el juego crea una zona de desarrollo próximo (ZDP) en el niño porque supone la creación de una situación imaginaria regida por determinadas reglas de conducta. De esta manera, identificamos un escenario imaginario en donde los roles se representan, la presencia de reglas socialmente establecidas y de una definición social de la situación. Para ese autor, la amplitud del juego debe considerarse además en cuanto a los cambios de acuerdo a las necesidades de los niños. El juego, adquiere así pues una fuerza motriz debido a que permite a los niños situarse imaginativamente desempeñando roles sociales del mundo adulto y debido al carácter de las situaciones lúdicas, sus contenidos y los procedimientos y estrategias que sugiere el desarrollo del propio juego en virtud de atenerse a las reglas sociales representadas en él.

- Análisis de audios, canciones y videos con constancia

“Escuchar varias veces el texto” (L1, CM)

“Escuchar partes de los audios, suspender, responder y continuar” (L1, XG)

“Detener los audios, repetirlos y analizarlos” (L2, LH)

“Escuchar permanentemente los audios” (L2, XG)

Es necesario vincular aún más las actividades que los estudiantes realizan en su tiempo libre a la clase de inglés. Actividades como “chatear”, escuchar canciones, analizar películas, etc. Pueden ser útiles a la hora de promover ejercicios de escucha. (L1, O.A)

“... Por otro lado, se podría decir que el aprendizaje en muchas ocasiones se da de manera visual y auditiva. Es decir, interactuando con otros semejantes, escuchando videos, música, radio, etc., en la lengua que se quiere aprender y aquí estaría la relación ante mencionada.” (L3 A.G)

En este punto los docentes señalaron las ventajas que ofrece la utilización de actividades como escuchar canciones y analizar las letras de las mismas, analizar películas, ver videos y escuchar radio, ya que éstas son fuente de lenguaje auténtico que sería difícil llevar al aula de otra forma que no fuera ésta; por otra parte, este tipo de actividades generan un vínculo entre la vida de los estudiantes y el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera; y al generarse este vínculo es más probable que los estudiantes busquen acercarse al idioma por fuera del salón de clases.

Al respecto Schoepp (2001) sostiene que algunas canciones son excelentes ejemplos de inglés coloquial, es decir, el lenguaje utilizado en conversaciones informales; y reseña dos estudios, Domoney y Harris (1993) y Little (1983) en los cuales se investigó la prevalencia de la música pop en la vida de los estudiantes de EFL. Ambos estudios encontraron que la música es a menudo la principal fuente del idioma inglés fuera del aula.

La exposición al inglés auténtico es un factor importante en la promoción del aprendizaje de idiomas, ya que se relaciona directamente tanto con el filtro afectivo y con la automaticidad. En otras palabras, si los estudiantes están expuestos a las canciones que ellos disfrutan, es probable que ocurra más aprendizaje, ya que pueden buscar la música fuera del aula y el estilo repetitivo de las canciones ayuda a promover la automatización de la lengua coloquial.

La contextualización de las actividades de escucha como mecanismo para facilitar la comprensión de los audios fue reconocida como una técnica útil en la consolidación de la habilidad de escucha, al igual que la utilización de otras habilidades como la lectura a manera de apoyo del proceso de escucha, logrando así una aproximación más real al idioma, como lo explica Stern (1992) el enfoque comunicativo implica colocar la lengua en uso en el aula, de forma tal que se aproxime a la comunicación en la vida real. El foco de atención no es el del código lingüístico o la forma de la lengua, sino el del ‘mensaje, la transmisión del significado, y la comprensión de lo que leemos y escuchamos’ Esto no supone descuidar la forma, sino que apunta a la búsqueda del equilibrio entre el mensaje y la forma lingüística.

- Realización de actividades de lectura previa

Entre otras estrategias metodológicas previas mencionadas por los docentes encontramos la de trabajar con lecturas previas y actividades auténticas como preparación para las tareas de escucha.

Lecturas previas sobre el tema. Actividades similares con textos más cortos. Escuchar permanentemente los audios. (L2, X.G)

“Como interactuar con una segunda lengua extranjera, escuchar conversaciones cortas y posibles situaciones de respuestas dependiendo de los contextos...” (L1, JB)

“Darles textos previos sobre el tema.” (L2, LG)

“... cuentos y leyendas británicas relacionadas con el rey Arturo (acordes con el nivel de escucha)” (L1, CM)

Promover la Argumentación

“...por ejemplo, el ejercicio de Colombia es pasión lo vi y dije ahí se puede trabajar superlativos, se puede trabajar adjetivos, se puede y también se puede trabajar *argumentación* de los chicos, si usted tiene que vender su país, usted tiene que vender la idea que Colombia es pasión *qué argumentos da, y que argumentos daría yo también como maestra.*” (E. OLA)

“Escriba ¿Por qué “Colombia es pasión?” (A2, MA)

Según Barraza (2001), “el lenguaje se constituye en un proceso facilitador de la enseñanza, al ser el medio a través del cual se realiza el intercambio de significados, pero además por conformarse en el instrumento que el niño puede usar para organizar su conocimiento”.

“Introducir el tema Colombia en el exterior. Reproducir el video. Chequear la comprensión del estudiante por medio de preguntas (inferir). *Discutir y permitir al estudiante desarrollar sus propias ideas.* Aplicar lo aprendido invitando al estudiante a realizar un ejercicio similar. Qué contenidos: descripciones, adjetivos, expresiones idiomáticas, presente simple, costumbres (used to).” (A2,LMH)

Para Moreno López (1979), la facilitación del aprendizaje “es un proceso que está centrado en el aprendizaje significativo para el individuo en cuestión y no en la enseñanza por sí misma; importa más el proceso de descubrimiento de conocimientos, habilidades y la adquisición diaria de nuevas experiencias, que el almacenamiento de grandes cantidades de información y teoría ya elaboradas”. Promover y realizar el aprendizaje participativo, o la facilitación del aprendizaje, significa que la iniciativa, dirección y responsabilidad es compartida entre facilitador y aprendiente.

Uso de actividades de tipo analítico: Aprendizaje acerca del lenguaje

- Uso de actividades lúdicas y videos para aumentar vocabulario, aprender gramática y repasar temáticas vistas

Trabajaría las habilidades auditivas así como cultura de nuestro país, a través de proyecciones en videobeam para los grupos de estudiantes, *juegos sobre lo proyectado y creación de videos cortos similares a este*. Los contenidos podrían ser: elaboración de descripciones, a través de estructuras como “there is/there are”, uso de adjetivos, entre otros. Las estrategias a utilizar serían “Getting the idea quickly”, “Thought groups” y “Using linguistic clues”. (A2, X.G)

(Podría utilizar con mis estudiantes) *Actividades lúdicas* que ayuden a aumentar su vocabulario a través de formación de palabras. (L2, XH)

“Iniciar a los niños en el *aprendizaje de elementos gramaticales a través de la lúdica*”. (L2, LMH)

“*Actividades lúdicas que ayuden a aumentar su vocabulario a través de formación de palabras*”. (L2, XG)

“...sí se pueden tomar varias ideas para trabajar con los niños esta habilidad. *Trabajar videos, canciones, lectura de imágenes, juego de roles*”. (EF, preg-1C docente 6?)

“Con éste *video se podrían trabajar muchos temas gramaticales y de vocabulario...*” (A1, IF)

“Enseñaría vocabulario, cómo hacer descripciones usando “there is/there are”. Tomaría algunos gráficos con respecto a los objetos para enseñar demostrativos. Vería el video completo a ver qué capturan los niños, luego lo pondría por partes, después pararía el video para resaltar las particularidades de las imágenes e iniciar las descripciones. (A2, LG)

“... En cuanto a los contenidos *se podría trabajar cualquier tema*, puesto que dependiendo de las necesidades y de los intereses del profesor se podría adaptar para así tener una mejor repercusión. Por ejemplo: el tema gramatical presente perfecto si se puede hablar de los países a los que ha viajado, las costumbres, los lugares turísticos, museos, etc. Se podría trabajar futuro si se quisiera dar una predicción acerca del país o de cómo sería Colombia en unos cuantos años y así sucesivamente”. (A2, AG)

Los docentes resaltan el uso de actividades lúdicas en el proceso de construcción de conocimiento nuevo, en el aprendizaje de reglas gramaticales y fonéticas, en la práctica del vocabulario estudiado, en el repaso de temas vistos y en el entrenamiento en estrategias de aprendizaje. Castro (2009) señala que:” los juegos tienen una enorme importancia educativa, ya que es una actividad que puede ser orientada por el educador y convertirse en un instrumento eficaz para el aprendizaje. Entre las muchas a realizarse en el salón de clases, el juego puede ser utilizado como motivador para el desarrollo de un trabajo posterior; desarrollar el pensamiento lógico, la creatividad, para afianzar conceptos; memorizar reglas; reforzar el proceso de enseñanza- aprendizaje, entre otras.” (p.3)

Por otra parte, también se evidenció la importancia del estudio y de aspectos formales de la lengua como las reglas fonéticas y fonológicas:

- Estudio de reglas fonéticas y fonológicas.

“El *aspecto fonológico y fonético* podría ayudar en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.” (L2, AG)

“...Escuchar y mejorar la pronunciación con ejercicios prácticos y dinámicos”. (L1, JB)

Según el modelo de Halliday (1982, citado por Short, 1999) que estudia las funciones comunicativas y su papel en el desarrollo del lenguaje, las lecciones deben ser diseñadas para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje significativo de lenguaje auténtico. El compromiso con la alfabetización implica el aprendizaje de la lengua (cómo los estudiantes escuchan el idioma y lo utilizarla con otros en su vida cotidiana), el aprendizaje sobre la lengua (cómo los estudiantes tratan de averiguar cómo funciona el lenguaje, comprometiéndose con sus profesores en el proceso de enseñanza- aprendizaje de una manera crítica), y el aprendizaje a través del lenguaje (cómo los estudiantes utilizan el lenguaje para aprender o hacer algo).

Si bien las tres funciones mencionadas, -el aprendizaje de la lengua, el aprendizaje sobre la lengua y el aprendizaje a través del lenguaje- deben operar en cualquier caso, para que la alfabetización tenga sentido para el estudiante, de acuerdo con Kathy Short (1999), con frecuencia resulta útil para los profesores resaltar una de estas funciones a la vez (al menos en sus mentes) para que

puedan examinar qué experiencias curriculares tienen más probabilidades de iniciar con sus estudiantes en la función específica de alfabetización.

Moreno López (2000) señala que “El aprendizaje participativo (también lo llama aprendizaje autodirigido) es aquel en el que la persona que aprende juega un papel activo al intervenir propositivamente en la planeación, realización y evaluación del proceso de aprendizaje”. Implica involucrarse como persona total, que siente, piensa y actúa.

Otro aspecto que fue objeto de reflexión entre los docentes fue el relacionado con la utilización de la lengua materna en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera, los docentes reconocen y aceptan la importancia y la utilidad de este recurso en la simplificación del proceso y señalan que el resaltar las semejanzas o rasgos familiares entre los dos idiomas hace más sencillo el aprendizaje de los aspectos formales de la lengua (fonética, morfología y gramática)

Uso de actividades para el desarrollo de habilidades de pensamiento y de la creatividad: aprendizaje a través del lenguaje

Es importante resaltar que también se evidenció que los docentes utilizan actividades relacionadas con la lectura y la escritura como una herramienta para la exploración o con fines de aprendizaje acerca de nuestro mundo y el desarrollo del pensamiento y la creatividad. Entre las actividades que sugirieron están: elaboración de folletos, mapas, realización de biografías, elaboración de historietas, collages, podcasts y diálogos. Estas son actividades significativas para el estudiante en la medida en que les permiten no sólo activar y usar sus conocimientos previos, sino también aplicarlos en nuevos contextos, relacionarlos con conocimientos de otras áreas, expresarse artísticamente usando sus múltiples inteligencias, y utilizar la tecnología como herramienta de comunicación.

Por otro lado, algunos docentes hicieron evidente la importancia de utilizar actividades que permitan aplicar, analizar y evaluar los conocimientos adquiridos, de forma creativa, pero a la vez, producir sus propios contenidos a través de creaciones propias. Estas actividades se dan en la fase de consolidación o ampliación de lo aprendido. Como se evidencia en los ejemplos citados a continuación; en estas actividades los docentes están promoviendo el desarrollo de esas habilidades de pensamiento de orden superior (Anderson y Kratwhol, 2001), además de fomentar el desarrollo de la creatividad en actividades como elaboración de folletos, con un propósito específico, descripciones, mapas, historietas, biografías, creaciones artísticas como los collages y videos. De esa manera, se busca la integración de las habilidades lingüísticas, con otros contenidos curriculares y culturales, teniendo en cuenta las inteligencias múltiples

de los estudiantes y sus experiencias y conocimientos previos, convirtiendo así, dichas actividades en elementos más significativos para ellos.

A la pregunta ¿Cómo trabajaría con el video “Colombia is passion”? ¿Qué contenidos y qué estrategias? los docentes respondieron de la siguiente manera:

Cómo: “Comparar sitios mencionados o topografía. Comparar [a Colombia] con un país europeo. Elaborar un folleto para vender el país. Hacer el mapa y ubicar los departamentos de las fiestas. Escoger un personaje nombrado y realizar su biografía. Elabore una historieta con varias viñetas presentando el país al curso. Elabore un “collage” y escriba o descríballo usando vocabulario escuchado o aprendido.

Qué: Fiestas del país, gente, artistas, escritores, cantantes, presidentes. Lugares, productos varios, música, arquitectura, comida, vida, familia, nación, paz. (A2, MA)

Cómo: “Introducir el tema Colombia en el exterior. Reproducir el video. *Chequear la comprensión del estudiante por medio de preguntas (inferir)*. Discutir y permitir al estudiante *desarrollar sus propias ideas. Aplicar lo aprendido* invitando al estudiante a realizar un ejercicio similar. Qué contenidos: descripciones, adjetivos, expresiones idiomáticas, presente simple, costumbres (used to) (A2, LH)

“Trabajaría las habilidades auditivas, así como cultura de nuestro país, a través de proyecciones en videobeam para los grupos de estudiantes, juegos sobre lo proyectado y creación de videos cortos similares a este. Los contenidos podrían ser: elaboración de descripciones, a través de estructuras como “there is/there are”, uso de adjetivos, entre otros. *Las estrategias a utilizar serían “Getting the idea quickly”, “Thought groups” y “Using linguistic clues.”* (A, XG)

Uso de las ayudas educativas de las TIC

La importancia y utilidad de las TIC fue mencionada en varias oportunidades por los docentes participantes en esta propuesta de formación, el aprovechar recursos como audios del software, videos de Internet, Mp3, celulares y otros fueron reconocidos como recursos valiosos en el proceso de enseñanza.

Los medios audiovisuales como la televisión, el vídeo, el casete, etc. han sido herramientas muy usadas y muy útiles en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Ahora el computador nos aporta otros aspectos interesantes que contribuyen a un aprendizaje más activo y motivador para los estudiantes al ser

más interactivo y vivo. Por un lado, las actividades off-line y por otro, Internet, al albergar una enorme cantidad de información diversa, que se presenta no sólo en forma de texto sino que además adopta el formato de imágenes y de sonido, de ahí sus enormes posibilidades y ventajas como recurso para la enseñanza del inglés.

“Videos en internet” (L2, IF);

“Listen and listen. Record them [the audios] to reproduce on the mobile or at home” (L1, G de G),

“Si hay posibilidad, buscar ejercicios en internet que incluyan el script” ((L1, CM)

El análisis de los datos presentados anteriormente resulta enriquecedor puesto que nos brinda información relevante acerca de los procesos evidenciados por los docentes entre los que encontramos, por una parte, el reconocimiento de la importancia y utilidad del uso de actividades experienciales que involucren a los estudiantes en la construcción de su conocimiento y el análisis formal de la lengua de estudio en busca de la comprensión de su funcionamiento tanto en lo morfológico, lo sintáctico, lo pragmático y lo fonético. Por otra parte, los docentes resaltaron la pertinencia de la puesta en práctica de actividades lúdicas tendientes a desarrollar las habilidades comunicativas, la enseñanza de la lengua y la cultura, el aprovechamiento de herramientas tecnológicas y la utilización de conocimientos previos en la construcción de nuevos saberes lingüísticos.

Procesos cognitivos y metacognitivos

Son varios autores los que han explorado el campo de las estrategias cognitivas y metacognitivas entre otros: Oxford, O`Malley y Chamot, Stern y otros.

Oxford (1990) define las estrategias de aprendizaje como: “acciones específicas emprendidas por el alumno para lograr que su aprendizaje sea más fácil, más rápido, más divertido, más auto-regulado y más transferible a situaciones nuevas” Señala además que las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras poseen las siguientes características

- Contribuyen al objetivo principal, la competencia comunicativa.
- Permiten que el alumno auto- regule su aprendizaje.
- Expanden el papel del profesor.
- Se utilizan para resolver problemas concretos.
- Son acciones específicas emprendidas por el alumno.
- Implican muchos aspectos del alumno, no sólo cognitivos.
- Apoyan el aprendizaje de forma directa e indirecta.
- No son siempre observables.
- Son a menudo conscientes.

- Pueden enseñarse.
- Son flexibles.
- Pueden estar influidas por muchos factores.

Estas estrategias son clasificadas en estrategias directas (de memoria, cognitivas y compensatorias) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales).

Estrategias directas
Estrategias de memoria, que ayudan al alumno a almacenar y recobrar información.
Estrategias cognitivas, que permiten al alumno comprender y producir nuevos mensajes.
Estrategias compensatorias, que permiten al alumno establecer comunicación a pesar de las deficiencias en su conocimiento de la lengua.
Estrategias indirectas
Estrategias metacognitivas, que permiten al alumno regular su propio aprendizaje a través de la organización, la planificación y la evaluación.
Estrategias afectivas, que ayudan al alumno a controlar sus propias emociones, actitudes, motivaciones y valores.
Estrategias sociales, que ayudan al alumno a relacionarse con otras personas.

Por su parte, O'Malley y Chamot (1985), clasifican las estrategias en tres subcategorías principales: las metacognitivas, las cognitivas y las socio-afectivas.

Stern 1992 (citado por Hismanoglu, 2000) tiene una clasificación un poco diferente, en sus escritos describe 5 estrategias para el aprendizaje de una lengua: de planificación y control, cognitivas, comunicativo-experienciales, interpersonales y afectivas.

Iniciaremos el análisis con la explicación de las estrategias cognitivas y como se evidencio su utilización en los docentes. Las estrategias cognitivas mencionadas por Oxford permiten al estudiante manejar los materiales académicos de una manera directa como por ejemplo a través del razonamiento, análisis, toma de notas, resúmenes, síntesis, esquemas y reorganización de información, practica en ambientes naturales y práctica formal de estructuras y sonidos.

De otro lado O`Malley y otros (1985), consideran que las estrategias cognitivas se dividen en de repetición, de recurso, de traducción, de agrupación, de toma de notas.

Estrategias Cognitivas	
Recursividad: Utilizar materiales como diccionarios, enciclopedias o textos en la lengua extranjera.	Repetición: Imitar un modelo de lenguaje.
Agrupar: Clasificar palabras, terminología, o conceptos de acuerdo con sus atributos o su significado.	Deducción: Aplicar las reglas aprendidas para entender o producir la segunda lengua o inventar nuevas reglas basadas en el análisis del lenguaje.
Utilizar imágenes: Utilizar imágenes (mentales o actuales) para entender o recordar información.	Representaciones auditivas: Planear en la mente los sonidos de una palabra, frase o secuencia largas de lenguaje.
Método de palabras claves: Recordar palabras nuevas en la segunda lengua al 1) identificar una palabra en la lengua materna que se parece a la palabra nueva. 2) generar imágenes	Elaboración: Relacionar información nueva información con el conocimiento previo, relacionando partes de la formación nueva o haciendo asociaciones personales.
Transferencia: Utilizar el conocimiento lingüístico previo o las habilidades previas para la comprensión o producción.	Inferencia: Utilizar la información disponible para adivinar significados de nuevos, predecir o completar información
Toma de notas: Escribir palabras claves o conceptos de forma abreviada mientras se esta escuchando o leyendo.	Resumen: Hacer un resumen mental o escrito sobre información nueva que se obtiene por medio de escuchar o leer.
Recombinación: Construir una frase con sentido o una secuencia más larga al combinar los elementos conocidos de maneras diferentes	Traducción: Utilizar la lengua materna como base para entender y producir en la segunda lengua

A continuación encontramos un cuadro que presenta como se evidencio lo explicado anteriormente en las respuestas de los docentes, tomando como referencia las estrategias descritas por Oxford y O`Malley y Chamot.

Estrategias Directas	Ejemplos
De memoria	<i>“Usar la mnemotecnica” (L1 MA)</i>
Cognitivas	
Recursividad	<i>“Después de un par de lecturas, uso del diccionario” (L1 MA)</i>
Uso de imágenes	<i>“Apoyo de imágenes que suplementen el texto escuchado” L1 CM)</i>
Asociación	<i>“Asociar palabras- sonido- significados” (L 1, MA)</i>
	<i>“...que (los estudiantes) presten atención a cada grupo semántico dentro del texto con esto podrán comprender mejor a nivel global el texto”.(L3 GG)</i>
Uso del contexto	<p><i>“...entender la idea principal a través del contexto de la oración dada”. (L 2 G.G.)</i></p> <p><i>“...comprensión de vocabulario en contexto”. (EF,)</i></p> <p><i>“Entonces tal vez pienso que es por lo que es una lectura de un contexto ya lejano y de pronto piensa uno que es un libro,,, ah ese libro vamos a ver de qué trata, qué historia nos van a contar”. (EF MA)</i></p>
Elaboración Relacionar información nueva con el conocimiento previo, relacionando partes de la formación nueva o haciendo asociaciones personales.	<p><i>“Usar conocimientos previos y escuchar teniendo en cuenta lo explicado en cada componente”. (L 2 MG)</i></p> <p><i>“Buscar palabras claves las cuales se pronunciaban con más acentuación en la oración debido a su nivel de relevancia en la misma, por ejemplo los sustantivos y verbos”-.(L 3 GG)</i></p> <p><i>“Leer cuidadosamente, entender lo que leí”. (Log 1 PB)</i></p>
Toma de notas	<i>“Tomar apuntes”.(Log 2, OLA)</i>
Compensatorias sociales y	No fueron mencionadas

Los docentes no mencionan explícitamente algunas de las estrategias cognitivas encontradas por O'Malley y Chamot, tales como agrupar, deducir, utilizar imágenes o el método de palabras claves, inferir y elaborar, ya que sólo se les interrogó acerca de cómo solucionaron las dificultades que experimentaron en la interacción con el software, no acerca de cómo tuvieron éxito en la culminación de los juegos. Sin embargo, debido a la naturaleza de las actividades propuestas en el PDP, podemos asegurar que para superar los retos trazados en cada juego debieron haber utilizado esas estrategias de la siguiente manera: agrupar, con el juego relacionado con grupos semánticos; deducir, con el juego relacionado con razonamiento deductivo de reglas fonológicas, acento y entonación; utilizar imágenes o el método de palabras clave con el juego que lleva este último nombre (key words) cuyo objetivo es ayudar a recordar palabras nuevas en la segunda lengua al identificar una palabra en la lengua materna que se parece a la palabra nueva o generar imágenes que las relacionen; inferir y elaborar relacionando conocimientos previos y nuevos con los juegos relacionados con transferencia lingüística (cognados y falsos cognados), claves lingüísticas (inferencia del significado de prefijos y sufijos, categorías gramaticales y contexto) y grupos de pensamiento (identificación de cláusulas y su relación con las pausas en el discurso).

La estrategia de traducción pudo haber sido utilizada en la transferencia lingüística que buscaba resaltar la importancia de la lengua materna en la inferencia del significado de algunos vocablos de la L2. En cuanto a la estrategia de transferencia de conocimiento lingüístico o de habilidades previas, podemos afirmar que se dio en las actividades dirigidas a escudriñar cómo los profesores utilizarían el conocimiento estratégico aprendido en sus clases, con base en los videos ya descritos. Esta transferencia fue descrita a profundidad en la subpregunta anterior.

En cuanto a las estrategias metacognitivas, todos los autores mencionados al inicio de esta sección presentan su propia taxonomía. Estas estrategias son las que ayudan a los estudiantes a dirigir, planificar, regular y autoevaluar su aprendizaje.

Oxford 1990, señala las estrategias metacognitivas como con la identificación de los estilos de aprendizaje, las preferencias y las necesidades de uno mismo,

- recolección y organización de materiales
- organizar un espacio de estudio
- monitorear los errores
- evaluar el éxito de las tareas
- evaluar el éxito de cualquier otro tipo de estrategia de aprendizaje

Purpura (1999 citado por Celce–Murcia,1999) explica que las estrategias metacognitivas tienen un efecto directo, positivo y significativo en las estrategias

cognitivas ya que proveen evidencia clara de que el uso de estas tiene una función ejecutiva sobre el uso de las estrategias cognitivas en el cumplimiento de la tarea.

Para O`Malley las estrategias metacognitivas requieren de planificación, reflexión, monitoreo y evaluación del aprendizaje (atención dirigida, atención selectiva autocontrol y autoevaluación)

Organizadores avanzados: Hacer revisión anticipada general pero comprensible de los conceptos o principios de una actividad de aprendizaje

Atención dirigida: Tomar la decisión de participar en una tarea de aprendizaje ignorando los distractores irrelevantes

Atención selectiva: Decidir con anticipación concentrarse en aspectos específicos del lenguaje o detalles situacionales que llevarán a una mejor memorización de nuevo conocimiento.

Planeación Funcional: Planear y practicar componentes lingüísticos necesarios para llevar a cabo una tarea de lenguaje.

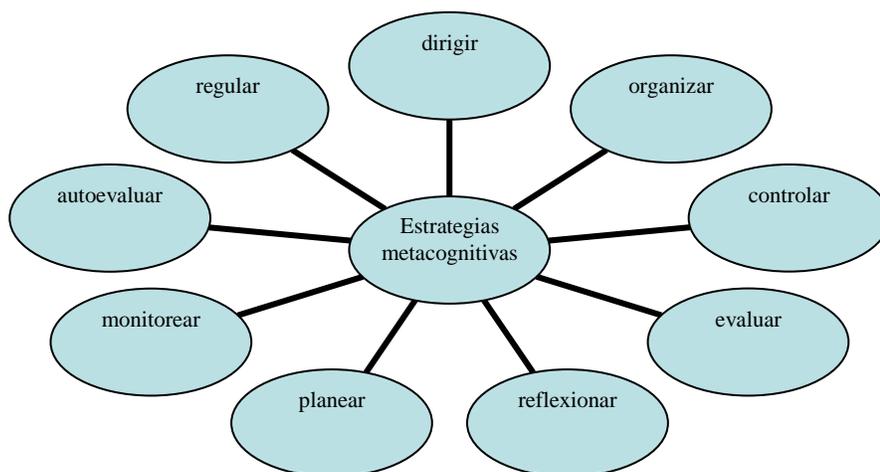
Auto-regulación: autocorrección de la precisión de la pronunciación, gramática o manejo apropiado del registro lingüístico.

Autoevaluación: Auto revisión por contraste de su producción lingüística con una medida interna de lo que es correcto y completo.

Valle Arias et al 1999 (442) señalan que las estrategias cognitivas se refieren a la integración del nuevo material con el conocimiento previo, las metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición y las estrategias de manejo de recursos son un conjunto de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución

Para Stern las estrategias de control y planificación se relacionan con la intención del estudiante para dirigir su propio aprendizaje, esto es lo que los autores mencionados anteriormente denominan meta cognición.

El siguiente grafico resume los elementos más relevantes que aparecen en las clasificaciones de los autores mencionados.



La mayoría de las estrategias trabajadas en el módulo están dirigidas a fomentar procesos cognitivos de asociación, análisis, comparación, contrastación, deducción, organización, síntesis y evaluación. Sin embargo, exploramos qué estrategias utilizaban los docentes para solucionar las dificultades encontradas al trabajar con los juegos del software. Al interrogar a los profesores al respecto, mencionaron diferentes estrategias que se pueden agrupar en cognitivas, metacognitivas y socioafectivas, siguiendo la clasificación de Oxford (1994). El uso constante de estrategias de aprendizaje, especialmente las metacognitivas, permiten más independencia en el proceso de aprendizaje y que éste se pueda monitorear y regular más efectivamente.

Es importante evidenciar en esta categoría, que los docentes reconocen el aporte que la presente propuesta hace a su propio proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Algunos profesores valoran la oportunidad que tuvieron de realimentarse y de reflexionar sobre su aprendizaje, lo cual implica que se llevaron a cabo procesos metacognitivos.

Las estrategias metacognitivas que los docentes mencionaron con más frecuencia fueron las que se ejemplifican en el siguiente cuadro.

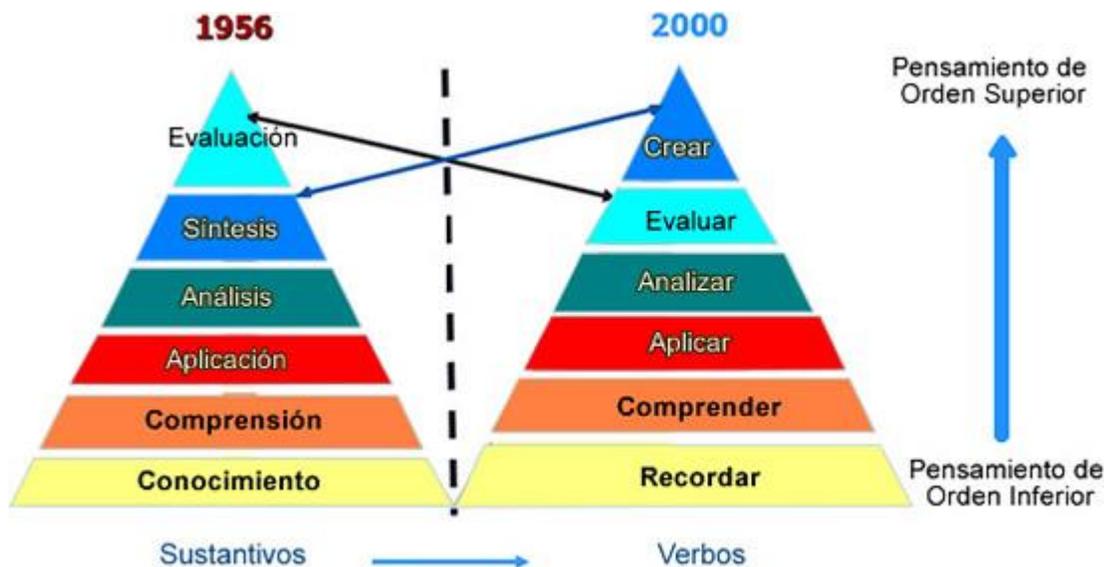
Estrategias Indirectas	
Metacognitivas	
Organizadores avanzados: Hacer revisión anticipada general pero comprensible de los conceptos o principios de una actividad de aprendizaje	<i>“Identificar mmm qué era lo que se pretendía” (E., OLA)</i>
Atención dirigida: Tomar la decisión de participar en una tarea de aprendizaje ignorando los distractores irrelevantes	<i>“Seguir las indicaciones y los pasos propuestos por el software y tratar de aplicarlas” (Log 3 AG)</i> <i>“Volver a escuchar o escuchar cuidadosamente” (L 2 OLA)</i> <i>“NO mirar la imagen del que se estaba ahogando. (en el juego getting the idea quickly)” (L 1 MV)</i>
Atención selectiva: Decidir con anticipación concentrarse en aspectos específicos del lenguaje o detalles situacionales que llevaran a una mejor memorización de nuevo conocimiento.	<i>“Seguir la secuencia de acuerdo con el contexto” (L 2 B)</i> <i>“Identificar el tipo de discurso y la intención del hablante”(L 1 MG)</i> <i>“identificar cuáles son los problemas y poder resolverlos lo mejor posible” (L 2 AGA)</i> <i>“Concentrarse en la idea general y no en las particularidades de la lengua” L 1 AG)</i>
Planeación Funcional: Planear y practicar componentes lingüísticos necesarios para llevar a cabo una tarea de lenguaje.	<i>“Leer más de una vez (la pregunta y las opciones de respuesta)” L1 MP)</i> <i>“Escuchar partes de los audios, suspender, responder y continuar” (L1 XG)</i>
Autoregulación: autocorrección de la precisión de la	<i>“Hacer como una metacognición de alguna forma de cada una de las actividades; ¿por qué lo estoy haciendo de esta forma?, ¿en qué estoy</i>

<p>pronunciación, gramática o manejo apropiado del registro lingüístico. (monitorear los errores)</p>	<p><i>fallando?” (E, GG)</i></p> <p><i>“Devolverme en los ejercicios que podía y repetir la actividad con mayor concentración” (L 2 JB)</i></p> <p><i>“si tenía dudas volver a mirar las entradas de las estrategias” (L1 AG)</i></p> <p><i>“Repetir varias veces el proceso. Re-leer instrucciones.” (L1 OLA)</i></p> <p><i>“Repetir la regla y los ejemplos dados” (L2 GG)</i></p>
<p>Autoevaluación: Auto revisión por contraste de su producción lingüística con una medida interna de lo que es correcto y completo. (evaluar el éxito de las tareas o de cualquier otro tipo de estrategia de aprendizaje)</p>	<p><i>“Darse cuenta qué fallas tiene en su proceso y de su conocimiento que puede tener uno en el aula - --- darse cuenta de falencias que tiene uno en el manejo del idioma y de competencia pedagógica para superar digamos esas fallas y poder trabajar digamos de una manera más consciente” (E XG)</i></p> <p><i>“Se pueden aprender nuevas estrategias cargadas de motivación. Se pueden revisar conceptos y aprender otros. Permite la auto evaluación, y la revisión de aprendizajes. También proporciona opción de mejoramiento y perfeccionamiento”. (L2, MS)</i></p>
<p>Afectivas</p>	<p><i>“Concentrarse” (L3 AG)</i></p> <p><i>“Arriesgarse a cometer errores” (L2 MS)</i></p> <p><i>“(los estudiantes) dejar la prevención ya que antes de comenzar ya están afirmando que no van a comprender nada” (L1 AC)</i></p>

Como podemos observar, los docentes muestran evidencia del uso de alguna de las estrategias metacognitivas, lo cual es importante en su bagaje como aprendices y como docentes, pues este proceso de pensar sobre su aprendizaje, les ayuda en el desarrollo de su autonomía, de su actualización continua y de la reflexión constante sobre su práctica docente. Dado que las estrategias mencionadas se aplican en diferentes estadios del aprendizaje (planeación, ejecución, evaluación de la ejecución, revisión del proceso y nueva ejecución, si fuere necesario), sería importante utilizar una combinación de ellas, si no todas, para maximizar los resultados del proceso y para que se dimensione el uso de estrategias metacognitivas como debería ser. Esta podría ser una de las metas en un programa de instrucción en estrategias, con miras a fomentar el desarrollo profesional de los docentes.

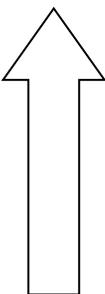
Esta propuesta de desarrollo profesional que involucraba un amplio trabajo en estrategias de orden cognitivo, metacognitivo y metodológico contribuyó a que cada docente participante pudiera enriquecer sus habilidades de pensamiento de orden superior y también las de orden inferior.

A continuación presentamos la reformulación de la taxonomía de Bloom, hecha por sus discípulos Anderson y Krathwohl en el año 2001. En la siguiente gráfica se muestran los cambios propuestos por estos dos autores.



La taxonomía de Bloom y dos de sus actualizaciones. Tomado de Eduteka

Tomando como base dicha taxonomía, resumiremos en el siguiente gráfico los hallazgos del estudio en relación con habilidades de pensamiento de los docentes en cada estrategia.

	Pensamiento de Orden superior	Crear	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las actividades sugeridas para aplicar las estrategias estudiadas(subpregunta 2) • Todas las actividades metodológicas mencionadas en la primera parte de la subpregunta 3)
		Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las estrategias mencionadas como cognitivas
		Analizar	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los textos
		Aplicar	<ul style="list-style-type: none"> • Seguir indicaciones y aplicarlas en los juegos • Seguir la secuencia de acuerdo con el

		<p>contexto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Practicar a diario
	Comprender	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer lectura previa exhaustiva • Comprender las estrategias • Escuchar cuidadosamente (para comprender) • Volver a leer y a escuchar • Volver a repasar las estrategias • Tomar apuntes • Atención a palabras clave • Interpretación de la función de la entonación en la comprensión de los textos orales
Pensamiento de Orden inferior	Recordar	<ul style="list-style-type: none"> • El uso de conocimientos previo • Aprovechar relación L1-L2 • Trabajar con grupos semánticos • Ofrecer información previa contextualizada • Explicitar el contexto situacional • Memorización

6. Difusión y socialización

La difusión y socialización de los resultados parciales y finales del proyecto se hicieron a través de los siguientes medios:

6.1.1. Ponencia en RIBIECOL (Anexo 3)

6.1.2. Aceptación de la ponencia en el congreso de ASOCOPI (Anexo 4), y decimos solo aceptación, pues debido a la situación económica de la Universidad, no obtuvimos el apoyo económico solicitado. Dos horas antes de la hora a la que estaba programada la ponencia, nos llamaron de caja Menor para decirnos que ya estaba el dinero para los viáticos, pero no se había hecho la reserva de pasajes de avión para Medellín.

6.1.3. Publicación del artículo en la revista FOLIOS de la Universidad Pedagógica Nacional. El día 14 de abril se hizo entrega del artículo a la Profesora Ángela Camargo, quien hará todos los trámites correspondientes para su publicación. (Anexo 1)

6.1.4. Publicación del libro titulado HACIA UNA PERSPECTIVA DE DESARROLLO PROFESIONAL MEDIADO POR TIC PARA DOCENTES DE INGLES, el cual da cuenta de todo el proceso de investigación. Este fue enviado al Fondo Editorial de la Universidad para su evaluación y posterior publicación (Anexo 2).

7. AVANCES EN LA CONSOLIDACIÓN DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN

Como coordinadora de este proyecto de investigación considero que el grupo de investigadores a que pertenece este proyecto ha venido consolidándose y que, a pesar de los tropiezos, día tras día, encontramos formas más efectivas de trabajar colaborativamente,

Creo que en este momento, el grupo se encuentra más consolidado y más seguro de lo que hace, que al comienzo de esta investigación, por las siguientes razones:

- Se avanzó en el trabajo colaborativo para el desarrollo de todas las etapas del proceso de investigación que se llevó a cabo.
- Se mejoraron los canales de comunicación entre el equipo de investigadores, monitores y asesora.
- Hay productos importantes a partir de la experiencia y de los resultados hallados, como son un artículo para revista indexada y un libro.
- Se mejoraron las habilidades de escritura de documentos de investigación, de instrumentos, de productos.

- Se hizo la socialización del estudio en un evento tan conocido como es el foro de RIBIECOL.
- Se coadyuvó en la formación de monitores pertenecientes al semillero de investigadores.
- Se progresó en la lectura de diversas temáticas relacionadas con el tema de investigación y desde diversas perspectivas, lo cual ayudó a los investigadores a enriquecer sus conocimientos, los cuales podrán ser de gran utilidad en proyectos de investigación posteriores.

8. RESULTADOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE MONITORES DE INVESTIGACIÓN

Estamos seguros de que la metodología de investigación seguida por el equipo para llevar a cabo la propuesta de desarrollo profesional y su exploración contribuyó significativamente en el proceso de formación de los tres monitores de investigación que colaboraron con el equipo de investigadores. Dichos monitores recibieron formación en:

1. Elaboración de RAEs
2. Diseño, pilotaje y administración de instrumentos.
3. Tabulación de datos.
4. Análisis de datos.
5. Creación de podcasts para el desarrollo de la habilidad de escucha.
6. Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera.
7. Manejo de TIC para el mejoramiento de la competencia en lengua extranjera.
8. Competencia intercultural en el aula de lengua extranjera.

9. CONCLUSIONES

En términos generales, la propuesta metodológica presentada a los docentes en este proyecto juega un papel importante en el desarrollo profesional de los docentes. Esta propuesta proporciona a los docentes la oportunidad de reflexionar, de actualizarse, de entender a profundidad aspectos del quehacer docente, de innovar, de desarrollar procesos cognitivos, metacognitivos y metodológicos.

En primer lugar, los docentes reflexionaron sobre la estrecha relación existente entre la competencia auditiva y la competencia cultural. Igualmente tuvieron la oportunidad de cambiar el rol de docente a aprendiz y el rol de consumidor pasivo de materiales diseñados por otros por el rol de diseñadores activos de materiales para la enseñanza en los contextos específicos en los que se encontraban.

En segundo lugar, mencionamos la oportunidad de actualización docente en varios sentidos no solamente en cuanto a mejorar su propia competencia comunicativa en la lengua extranjera sino también en conocer otras metodologías, didácticas y en general actividades que pueden enriquecer su desempeño docente. Esta conlleva a que los docentes puedan innovar aplicando el conocimiento estratégico adquirido en nuevos contextos, incorporando la enseñanza de la competencia intercultural y tecnológica a la competencia auditiva que utilizan en sus clases normalmente y por último a aprovechar la potencialidad de las TIC en la enseñanza.

A partir de las diferentes actividades de los talleres y el trabajo con el software que el equipo investigativo implemento también se pudo evidenciar que los docentes utilizaban visiblemente los conocimientos metodológicos previos en cuanto a la competencia auditiva y la competencia intercultural. Asimismo se evidencio que los docentes en la mayoría de actividades hacían uso de los procesos cognitivos de orden inferior y medio más que los de orden superior. Por lo que sería importante implementar nuevas estrategias tendientes a desarrollar estos procesos o a hacerlos mas visibles.

En relación con la subpregunta uno, acerca de cómo perciben los docentes la propuesta metodológica mediada por las TIC en el desarrollo de la comprensión auditiva y la competencia intercultural, podemos mencionar que a pesar de algunas dificultades en la utilización del software, por problemas de tiempo, debilidades del usuario y problemas técnicos por falta o deficiencia de los equipos y de la conectividad, los profesores en general la perciben como una propuesta interesante, útil, completa, lúdica y llamativa que les permite: fortalecer su conocimiento de la L2 y de nuevas estrategias para el desarrollo de la comprensión auditiva y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas e innovarlas y mejorarlas.

En relación con la sub-pregunta dos, acerca de cómo trasponen los docentes el conocimiento estratégico adquirido en la elaboración de podcasts para sus estudiantes, hemos podido notar en los podcasts analizados que algunos docentes implementan el uso de algunas estrategias, tales como transferencia lingüística (cognados falsos y verdaderos), identificación del tono e intención del hablante; comprensión de la idea general de manera rápida. Otros docentes mencionan que usan la estrategia de uso de palabras claves, pero inferimos que se refieren a palabras importantes para la comprensión de un texto, y no a la estrategia modelada en el software, que hacía referencia más a una asociación novedosa entre la pronunciación de una palabra desconocida en la lengua extranjera, una palabra con pronunciación similar en la lengua materna y la creación de una imagen mental que asocie las dos en un contexto situacional.

Hay otros docentes que no utilizan ninguna de las estrategias vistas durante el trabajo de desarrollo profesional; más bien hacen uso de su conocimiento metodológico previo, pero no se da una trasposición real de los conceptos y actividades contenidas en el proyecto. Algunos de esos docentes expresaban claramente que no veían la aplicabilidad de la propuesta con los niños de primaria.

Con respecto a la subpregunta tres, acerca de los procesos cognitivos, metacognitivos y metodológicos se evidencian a través de la implementación de la propuesta de desarrollo profesional hemos encontrado elementos importantes, sobretodo en los procesos metodológicos.

En relación con los procesos cognitivos encontramos que algunos docentes son conscientes de lo que hicieron para enfrentar las tareas de comprensión auditiva en los juegos y superar las dificultades y así lo reportan. Ej.: Leen cuidadosamente la teoría sobre cada estrategia, vuelven a escuchar y toman notas. Sin embargo, otros solo reportan haber tenido problemas técnicos.

Con respecto a los procesos metacognitivos, vale la pena mencionar que algunos docentes reconocen que tuvieron dificultades personales para pasar los pequeños juegos que acompañan cada estrategia y los identifican y otros que hacen uso de estrategias metacognitivas, tales como identificar problemas para resolverlos Identificar el objetivo de la tarea y las causas del error cometido. Otros docentes (con locus de control externo), por el contrario, no reconocen los problemas individuales que tuvieron y no reportan haber utilizado estrategias para solucionar los problemas que encontraron. Percibimos temor a reconocer las debilidades ante otros colegas.

En relación con los procesos metodológicos en lo referido al desarrollo de la comprensión auditiva y la competencia intercultural, encontramos que los docentes mencionan procesos dirigidos mayormente por los profesores, pero que tienen en cuenta; 1. Lo propuesto por el software, cuando recomiendan aplicar y adaptar las estrategias vistas en el software; 2. Los intereses de los estudiantes, cuando sugieren aprovechar los audios que los estudiantes escuchan y utilizar actividades lúdicas para aumentar vocabulario, aprender gramática y repasar temáticas vistas; 3. Hacer ejercicios previos a la comprensión auditiva integrando habilidades, cuando sugieren utilizar actividades de lectura previas a la actividad de escucha; y 4. Utilizar el trabajo cooperativo, cuando sugieren usar lo que se denomina “jigsaw activities” es decir hacer ejercicios de escucha, en donde los estudiantes tienen partes de la información total, que trabajando juntos deben reconstruir, como en un rompecabezas.

Por otra parte, los docentes sugieren actividades más centradas en la producción de los estudiantes y relacionadas con el uso de las TIC, tales como motivar al estudiante a diseñar sus propios podcasts, desde sus conocimientos y contextos; proporcionar al estudiante diversas ayudas, tales como direcciones de sitios de

Internet y utilizar otras herramientas de las TIC para que los estudiantes desarrollen diferentes tipos de tareas. Uno de los profesores señaló que inclusive se puede enseñar valores a través de los ejercicios de escucha.

Es importante anotar que a partir de las respuestas de los docentes se puede notar que combinado con estas estrategias metodológicas sugeridas, está el trabajo con la gramática y el vocabulario; es decir, que el vocabulario y la gramática parecen ser que para el grupo de docentes involucrados, la base de los demás procesos de aprendizaje, que hacen posible los procesos de comprensión y de producción.

Los elementos esenciales que coadyuvaron para que algunos docentes finalizaran satisfactoriamente el proceso fueron entre otras su cualificación pues poseían estudios de pregrado y, en algunos casos, postgrado; su sentido de pertenencia a la institución y sentido que puede formar parte de un currículo construido colectivamente, participación en cursos de capacitación diferentes al pregrado y postgrado. No obstante, se observa que aun falta mucho trabajo en términos de motivar a los maestros para que tomen la iniciativa de utilizar y aplicar los elementos de la propuesta en su contexto así como también de tomar una actitud activa y crítica que redunde en mejores prácticas educativas.

Lecciones aprendidas

El tema de enseñanza reflexiva que fue ampliamente desarrollado en esta investigación fue una herramienta valiosa también para los investigadores. Hemos aprendido varias lecciones en cuanto a la necesidad de tener en cuenta elementos de la cultura escolar que afectan directamente el desarrollo y éxito de cualquier tipo de innovación así como también de hacer transformaciones en el diseño de la propuesta.

Las propuestas de desarrollo profesional no dependen solo de las iniciativas individuales de un grupo de investigación, sino que deben estar apoyadas por las instituciones en términos de asignación de tiempo suficiente para trabajar en las propuestas, disminución de las tareas académicas asignadas a los docentes. También hemos notado que es necesario enfatizar constantemente la potencialidad de las propuestas mediadas por las TIC para que los docentes se comprometan más y los directivos apoyen con los presupuestos suficientes para la adquisición, mantenimiento y actualización de los equipos, de la conectividad y de los espacios necesarios.

Igualmente hemos caído en la cuenta de la importancia de contextualizar el trabajo realizado con el software en el sentido de incluir ejemplos de cómo trasponer los conocimientos adquiridos en relación con las estrategias, para los contextos específicos de los docentes involucrados en los talleres, ya que algunos

de los docentes que participaron en la propuesta no encontraron cómo hacer la aplicación de estas estrategias en sus clases.

10. RECOMENDACIONES

Después de esta experiencia como coordinadora y en nombre del equipo investigador, se hacen las siguientes recomendaciones.

PARA EL CIUP

- Que se autorice a los investigadores iniciar los proyectos desde el mes de enero, o por tarde en el mes de febrero. Debido a que recibimos el acta de iniciación el 31 de marzo, perdimos tiempo valioso con los docentes de colegios públicos, pues en el primer semestre solo se pudo trabajar con ellos dos meses, antes de que salieran a vacaciones, tiempo en que por justas razones, ellos no podían colaborar con el proyecto.
- Que se asignen los recursos para los diversos rubros con la debida anticipación, pues en nuestro caso, no fue posible presentar la ponencia en ASOCOPI (Medellín), pues el dinero para viáticos no fue asignado a tiempo.
- Que los materiales que se han solicitado se asignen tan pronto como se dé vía libre al proyecto, una vez se ha firmado el acta de iniciación, pues el hecho de recibirlos un mes antes de entregar el informe final, obstaculiza todas las etapas del proceso.

PARA EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

- Que no solo se piense en la compra de equipos, sino que también se doten los colegios con conectividad para poder usar herramientas mediadas por la Internet.
- Que se abran más convenios con entidades que formen a los docentes en el manejo de TIC para su uso en el aula de clase. Los docentes poseen un conocimiento de esas herramientas para su uso personal, pero no el conocimiento de su aplicación en el aula de clase de lengua extranjera. Es decir, para fortalecer el conocimiento pedagógico de TIC, deberían ofrecerse cursos de desarrollo profesional a los cuales puedan acceder los docentes.

- Que se ofrezcan cursos por periodos más largos en los que el docente pueda realmente adquirir el conocimiento pedagógico del uso de TIC, y no que sean cursos cortos que apenas les ayudan a manejar las herramientas para su uso personal.
- Que después de los cursos haya una etapa de de seguimiento para apoyar al docente en el uso de las herramientas en su aula de clase.
- Desde el MEN y desde las Secretarías de Educación se podría balancear las cargas de trabajo de los docentes para facilitarles el acceso a cursos de desarrollo profesional sin que sientan que están fallando a sus instituciones.
- El MEN y las Secretarías de Educación deberían ofrecer cursos de desarrollo profesional en temáticas que interesen a los docentes y que respondan a sus necesidades y a las de sus estudiantes. Estas instituciones deberían empoderar al docente para que sea él quien sugiera las temáticas de los cursos.

PARA LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

- Facilitar al docente las condiciones para que pueda acceder a cursos de desarrollo profesional, como disponibilidad de tiempo y menos carga académica que lo agobie.
- Facilitar al docente las herramientas y la conectividad para el uso de TIC no solo en su aula de clase, sino también para que participe en proyectos de investigación, en comunidades de conocimiento, etc.

PARA LOS DOCENTES DE INGLÉS Y DE LENGUA EXTRANJERA

- Los docentes deben ganar confianza en sí mismos en cuanto al uso de herramientas y no pensar que serán relegados por el uso de TIC. Por el contrario, ellos deben pensar que son guías e intermediarios entre el estudiante y las TIC.
- Los docentes deben ser conscientes de que la competencia intercultural es un componente del dominio de la lengua extranjera y que por lo tanto debe ser incluida en el currículo de la misma.

- Los docentes deben ser conscientes de la necesidad de no solo enseñar la lengua como tal, sino de hacer a los estudiantes conscientes de las estrategias de aprendizaje que les ayudan a mejorar.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. & Bonilla, X. (2009). Addressing culture in the EFL classroom: a dialogic proposal. CALJ. 11,2, 151-170
- Anderson, L.W., & Krathwohl (Eds.) (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Anderson, L.W., & Krathwohl (Eds.). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman, 2001.
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. Consultado en: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/colson/32/4araluz.pdf>.
- Bailey, K.; Curtis, A.; Nunan, D. (2001). Pursuing professional development: The self as a source. Boston, Heinle & Heinle
- Baquero, R. "La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas", en: Vigotsky y el aprendizaje escolar, Aique, Buenos Aires. 1996
- Barletta, N. (2009). Competencia intercultural: otro desafío PROFILE 11, Bogotá. Pages 143 – 158
- Barraza Macías, Arturo. Constructivismo social : un paradigma en formación. 2001 http://www.psicologiacientifica.com/publicaciones/biblioteca/articulos/artbarra_01_3.htm
- Bartlett, Leo. 1990. Teacher development through reflective teaching. In J.C. Richards and D. Nunan (Eds), Second Language Teacher Education (pp. 202-214). New York: Cambridge University Press
- Brown, H.D. 1994. Teaching by principles. Prentice Hall Regents, New Jersey.
- Burnett, R. Aprendiendo a Aprender en un mundo virtual. En Critical Approaches to Culture, Communication and Hypermedia. Vancouver, 2002.
- Castro, Santiago (2008). Juegos, simulaciones y simulación-juego y los entornos multimediales en educación ¿Mito o potencialidad?. Revista de investigación N° 65, 2008. <http://www.cuadernointercultural.com/juegos-de-rol-y-de-simulacion/> consultado 2 de abril., 2010
- Cortazzi, M. & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Eds.) Culture in second language teaching and learning. (pp. 196-220) Cambridge: Cambridge University Press.
- Schoepp, K (2001). Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom. The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 2, February 2001
- EduTEKA: La taxonomía de Bloom y dos de sus actualizaciones. Disponible en <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>. Descargado en 12-02-2010
- EduTEKA: La taxonomía de Bloom y dos de sus actualizaciones. Disponible en <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>. Descargado en 12-02-2010

Faltis, Ch. (1997). Case Study Methods in Researching Language and Education en *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 8 Research Methods in Language and Education*. Hornberger, N. y Corson, D. (Eds.) The Netherlands, Kluwer Academic Publishers.

Fogarty, R. (1994). How to teach for metacognitive reflection. Hawler Brownlow Education.

Fantini, A. (2001). Exploring intercultural competence. A construct proposal. NCOLCTL Fourth Annual Conference.

Freeman (1998). Doing teacher research. From inquiry to understanding. Canada: Heinle & Heinle Publishers.

Gagné, Ellen. 1985. *The Cognitive Psychology of School Learning*. Little, Brown and Company. Boston.

Gálvis, I. ¿Cómo desarrollar la competencia intercultural mediante el empleo del método de trabajo por proyectos en las clases de lengua extranjera con fines específicos? Recuperado el 4 de febrero de 2010 <http://www.monografias.com/trabajos42/competencia-intercultural/competencia-intercultural2.shtml>

Halliday, M (1980). Three Aspects of Children's Language Development: Learning language, Learning through Language, Learning about Language. In *Oral and Written Language Development Research*, Y. Goodman, M.H. Haussler, and D. Strickland (Eds.), 7-19. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Herron, C, Hanley, J. and S. Cole, "A comparison study of two advance organizers for introducing beginning foreign language students to video", *Modern Language Journal*, 79:3, (1995): 387-394.

Herron, C. "An investigation of the effectiveness of using an advance organizer to introduce video in the foreign language classroom." *Modern Language Journal*, 78, (1994): 190-198.
<http://www.eciad.bc.ca/rburnett/spanishversion.htm>

Hinkel, E. (1999). Culture in second language teaching and learning. (pp. 196-220) Cambridge: Cambridge University Press.

Holec, H. & Little, R. (1996). *Strategies in language learning and use*. Council of Europe Publishing.

Jones, B.; Palincsar, A.; Ogle, D. y Carr, E. (1987). *Estrategias para enseñar a aprender*. Traducción Miguel Wald. Alexandria, Virginia, Aique Grupo Editor.

Kelly, J. (2002). *Teaching and researching language and culture*. Great Britain: Longman Pearson Education.

Kramsch, Claire. (1998). *Language and culture*. New York: OUP p 4

Little, D.; Dam, L- *Learner autonomy: What and Why? The Language Teacher*. 1998. <http://www.ialt-publications.org/tlt/files/98/nov/littledam.html>

Marshall, K. and Rossman Gretchen. (1999). *Designing qualitative research*. California: Sage Publications.

Meei-ling Liaw. E-learning and the development of intercultural competence. *Language Learning & Technology* Vol.10, No.3, September 2006, pp. 49-64 recuperado el 4 de febrero de 2010 <http://lt.msu.edu/vol10num3/liaw/>

Mojica, C. (2007). Exploring children's cultural perceptions through tasks based on films in an after school program. In Colombian Applied Linguistics Journal. 9, 7-24 Ministerio de Educación nacional. Portal Colombia Aprende. <http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>),

Moran, P. (2001). Teaching culture. Perspectives in practice. New York: Heinle and Heinle

Moreno López, S. (1979) La Educación Centrada en la Persona; Edit. El Manual Moderno S.A., México, p. 18

Moreno López, S. (2000), Guía del aprendizaje participativo, edit. Trillas, México, p-15

Nieto, S. (2002). Language culture and teaching: Critical perspectives for a new century. London: Lawrence Erlbaum associates.

Oliveras, A. (2000). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos. Madrid: Edinumen.

O'Malley, J. M.; Chamot, A. V. 1990. Learning Strategies in Second Language Acquisition. London: Macmillan.

Oxford R. 1990. *Language Learning Strategies. What every teacher should know.*

Oxford, R. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Boston, Heinle & Heinle Publishers.

Real, S.X. (2009). Developing students' intercultural competence through literary circles. Bogotá: Tesis

Richard I Arends. Learning to Teach. McGraw-Hill Higher Education, 2004.

Robinson, C y Sloutsky, V, (2009) Development of cross-modal processing. Wiley Interscience Volume 1, Issue 1, Pages 135-141 Disponible en <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/123225354/HTMLSTART?CRETRY=1&SRETRY=0> Descargado 28-01-2010

Seelye, H. (1976). Teaching culture. Strategies for foreign language educators. Illinois: National Textbook Company.

Schlechty, Phillip. Move staff development into the digital world. National Staff Development Council. Vol. 28 No. 3 Summer 2007. P. 41-42, 2007.

Schoepp, K (2001). Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom. The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 2, February.

Short, K. 1999. The Search for "Balance" in a Literature-rich Curriculum. In Theory into Practice, 38(3), 130-137.

Silva, O. 2002. El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. Razón y Palabra. Número 26. <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n26/index.html>

Stern, H. H. (Allen, P. & B. Harley, eds, 1992) Issues and Options in Language Teaching Oxford: Oxford University Press.

Stern, H.H. (1983) Fundamental concepts of language teaching. New York. OUP p262.

Stern, H.H. (1993) Issues and Options in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Tang, R. (1999).The Place of "Culture" in the Foreign Language Classroom: A Reflection. The Internet TESL Journal, Vol. V, No. 8, August 1999.

Tudor, I. (2002) The dynamics of the Language Classroom. Cambridge, Cambridge University Press.

Ur, P. The communicative approach revisited. Newsletter. 2000;6:1-4.

Warschauer,M. & Healey, D. Computers and Language Learning: An Overview. Language Teaching, 31. 57-71.

Widdowson, HG. Teaching language as communication. UK: Oxford University Press; 1979.