

“TELL ME YOUR IDEAS...!!!”

HAROLD PÉREZ PÉREZ

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y PEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLNA E
INGLÉS
POPAYÁN
2015

TELL ME YOUR IDEAS !!!

HAROLD PÉREZ PÉREZ

INFORME DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA (PPI), PARA OPTAR POR EL
TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA
CASTELLANA E INGLÉS

ASESOR,
FRANÇOIS PIERRE GRAVEL
MG. EDUCACIÓN SOCIEDAD Y CULTURA

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y PEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLNA E
INGLÉS
POPAYÁN
2015

Nota de Aceptación

Director _____
François Pierre Gravel M.Sc

Jurado _____
Angélica Rodríguez Molano M.Sc

Jurado _____
Roberth Euscategui Pachón M.Sc

COORDINADORA DEL PROGRAMA

Lugar y fecha de Sustentación: Popayán, 18 Junio de 2015

Dedicatoria

“Hay que mirar la vida de frente, siempre de frente, hay que tomarla por lo que es, sentirla por lo que es y al final es preciso ponerla en su sitio”

Virginia Wolf

AGRADECIMIENTOS

A Jehová Dios por su bendición constante en este camino de formación, a mi familia por todo su apoyo moral y económico, a las maestras y maestros del departamento de pedagogía por su grato acompañamiento a través de todo este proceso y finalmente a mi asesor Francois Gravel por su apoyo, paciencia y diligencia en la etapa final de esta carrera.

CONTENIDO

1. Introducción.....	8
2. Título.....	10
3. Tema	10
4. Problema de investigación.....	10
4.1. Descripción del problema.....	11
4.2. Formulación del problema.....	15
5. Justificación	16
6. Objetivos.....	18
6.1. Objetivo General	18
6.2. Objetivos Específicos	18
7. Marcos de referencia.....	19
7.1. Marco Contextual	19
7.1.1. Referente contextual.....	19
7.2. Referente Conceptual	25
7.2.1. Educación.....	26
7.2.2. Pedagogía	27
7.2.3. Taller y Taller Pedagógico	29
7.2.4. Competencia Comunicativa	32
7.2.5. Producción Oral	33
7.2.6. Estrategias De Aprendizaje.....	38
8. Diseño metodológico	42
8.1. Tipo de investigación	42
8.1.1. Investigación Acción Educativa.....	42
8.1.2. Momentos De La Investigación Acción Educativa.....	44
8.1.2.1. Momento 1: Caracterización del contexto.....	44
9. Recursos.....	52
9.1. Recursos humanos:.....	52

9.2. Recursos materiales:.....	52
10. Marco Teórico.....	53
10.1. La L2.....	54
10.2. Un proceso significativo	61
10.3. Inteligencias Múltiples, Aprendizajes Múltiples	69
10.4. Triangulación	75
10.5. Hallazgos - Lecciones Aprendidas	79

1. Introducción

Durante los últimos dos años y medio me he dedicado a hacer práctica docente, al inicio era una actividad que me apasionaba, me desvivía por la escuela en la que estaba, pensaba a diario en los estudiantes y me preocupaba constantemente las problemáticas sociales a las que se veían sometidos muchos de ellos. Como muchos, llegué a idealizar el proceso de enseñanza creyendo que iba a cambiar el mundo, obviamente no fue así.

Ya con el paso del tiempo, le pierde uno el sabor a la práctica, en mi caso por que en muchas ocasiones, en medio de todo este proceso, ha sido inevitable sentirse como en medio de un bucle, es decir la situación se repite una y otra vez, pero no llegas a ningún lado, ¡Cuan desesperante puede ser eso!!!; pero también se le van a uno las buenas intenciones, las buenas iniciativas y las buenas ideas cuando te das cuenta que el único que sueña en este proceso eres tú, que el resto simplemente está pensando en cumplir con su trabajo. Y la cuestión es que como todo el mundo simplemente hace su trabajo, uno como que prácticamente viene siendo simplemente un instrumento más de ese trabajo, y entonces tal cual un objeto, simplemente eres usado. Qué triste verdad!!

En la actualidad, asistimos a una serie de cambios en el orden de lo social, lo cultural y lo económico, que han tenido un profundo impacto sobre nuestro modo de vida, sobre la forma como vemos y asumimos el mundo, pero especialmente, sobre la forma como accedemos al conocimiento y a la información. Dichos cambios son consecuencia de lo que algunos teóricos han denominado “*globalización*”.

La globalización, ha traído consigo una especie de revolución tecnológica, que ha puesto al alcance de cada individuo la posibilidad de acceder a toda clase de dispositivos y artefactos que hacen más cómodo su *modus vivendi*. Esto ha generado una transformación en nuestro entorno cotidiano, así lo afirma Marco Raúl Mejía en su libro *Educación(es) en la(s) Globalización(es) I*: “Sin duda, el actual escenario y

paisaje cotidiano de los hogares es totalmente diferente al de hace apenas unos pocos años. Decenas de aparatos técnicos organizan una relación distinta con el trabajo domestico, recomponen las relaciones en los mundos familiares, transforman practicas y costumbres, construyendo de otra manera las subjetividades que fundamentan su mundo.”

Estas circunstancias han generado dos necesidades primordiales por una parte la necesidad de un idioma en común que le permita a la sociedad en general acceder al mundo globalizado, para este caso en particular hacemos referencia al idioma Ingles; y por otra parte la necesidad de adquisición de una competencia comunicativa sólida, que permita a la sociedad el uso de un mismo idioma de manera apropiada.

Esta propuesta de investigación, denominada “Tell Me Your Ideas...!!!”, está orientada precisamente, al reconocimiento de esa necesidad de aprender a comunicarnos en otro idioma y aún más, está orientada a reconocer esas nuevas formas de ver y sentir el mundo que se generan a través del contacto con una segunda lengua.

En ese sentido, encontramos una razón valida por la cual es importante abordar el tema de los procesos de globalización, como un punto de inicio de este proyecto de Practica Pedagógica Investigativa, y aún más si se toma en cuenta que el aprendizaje de una segunda lengua, específicamente el Inglés, surge también como consecuencia de los procesos de globalización ya mencionados.

Finalmente, “Tell Me Your Ideas...!!!” es una Propuesta de Practica Pedagógica investigativa que propone el concepto de taller pedagógico como una estrategia de aprendizaje útil a la hora de promover procesos de enseñanza y aprendizaje alrededor del idioma Inglés como segunda lengua.

2. Título

“Tell Me Your Ideas...!!!”

3. Tema

“TALLERES PEDAGOGICOS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE”, para el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa, en el marco de la producción oral y en términos del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma ingles de los niños de grado cuarto (4°) de la Institución Educativa José Eusebio Caro sede “las palmas”, de Popayán, del año lectivo 2014.

4. Problema de investigación

Esta propuesta de Practica Pedagógica Investigativa (PPI) denominada “Tell Me Your Ideas...!!!”, surge como resultado de un proceso de observación y caracterización realizado en el grado cuarto (4°) de la Institución Educativa José Eusebio Caro, sede “Las Palmas”, en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma ingles y a los diferentes aspectos externos e internos, que directa o indirectamente afectan dicho proceso.

Ahora bien, como resultado del seguimiento a este contexto educativo en particular, se ha logrado identificar diferentes problemas o dificultades inmersas, específicamente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés así como también dificultades y problemáticas propias del contexto social y cultural en el que transcurre la cotidianidad de los niños.

A continuación se presenta la descripción de uno de esos problemas en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, el cual ha sido constituido en objeto de investigación de esta propuesta de Práctica Pedagógica Investigativa (PPI).

4.1. Descripción del problema

No es difícil sustentar que vivimos en medio de diferentes procesos de globalización basta con escuchar la radio, ver un programa en la televisión o sencillamente leer el periódico para constatar que desde hace varios años hemos empezado a formar parte de un mundo, que gracias a la revolución tecnológica y la más media, ha logrado acortar distancias y superar las barreras tiempo, espacio y construir toda una gama de relaciones sociales e interculturales.

Teniendo en cuenta lo anterior, es más que importante que cada individuo asuma el proceso de aprendizaje de por lo menos un idioma extranjero, pues esto le abrirá la posibilidad de tener acceso en primer lugar a todo el acervo cultural existente y en segundo lugar a buenas oportunidades educativas y laborales que a su vez mejoraran su calidad de vida.

Por supuesto la educación cumple un rol decisivo en medio de este panorama y es precisamente el tema de la educación, el tema de la enseñanza de un idioma extranjero y específicamente el de las diferentes variantes y dificultades presentes en este proceso, lo que ocupa a esta propuesta de Práctica Pedagógica Investigativa (PPI).

Ahora bien, el proceso de observación y caracterización, contenido en la Práctica Pedagógica Investigativa, que se ha venido realizando en la Institución Educativa José Eusebio Caro “Sede Las Palmas”, alrededor de la enseñanza – aprendizaje del idioma Inglés, ha permitido identificar diferentes dificultades entre los estudiantes del grado cuarto (4º) las cuales es importante enunciar y describir con miras al

planteamiento del problema central sobre el cual se enfocara el proyecto de Practica Pedagógica Investigativa “Tell Me Your Ideas...!!!”.

Para empezar, la sede “Las Palmas” de la Institución Educativa José Eusebio Caro no cuenta con un maestro en el área de Ingles, de ahí que en el momento en que se inició con el proceso de PPI, los estudiantes del grado cuarto (4°) solo habían tenido contacto con el idioma Ingles a través de algunas sesiones irregulares de trabajo, donde el elemento central era la familiarización con el vocabulario. Dichas sesiones fueron orientadas por la maestra titular, quien no posee competencias en la enseñanza del idioma ingles puesto que su formación profesional está orientada hacia otra rama del conocimiento.

De modo que los estudiantes en mención, no han tenido desde el inicio de su vida escolar, un proceso real de formación en el idioma Ingles, donde se potencie de un modo eficaz la competencia comunicativa con todas sus habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir. Esto a su vez llevo a que el proceso de Practica Pedagógica Investigativa no tuviera un referente de observación específico donde ya se hubieran instaurado unas dinámicas de enseñanza y aprendizaje alrededor del idioma Ingles y por lo tanto con el inicio del proceso de la PPI, se abre el espacio de formación en el idioma ingles para poder realizar las diferentes observaciones y análisis pertinentes.

Ahora bien, el trabajo alrededor de la enseñanza del idioma ingles no solo se ha visto permeado por dificultades directamente relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que además en el proceso se han identificado otras dificultades que indirectamente afectan el proceso de enseñanza – aprendizaje del Inglés, entre las cuales es preciso enunciar el corto espacio de tiempo que la institución Educativa José Eusebio Caro Sede “las Palmas” ha dispuesto para la enseñanza del Inglés, pues en la básica primaria se asigna solo una hora semanal para dicho propósito.

Así mismo, encontramos un plan de área institucional, que propone la enseñanza del idioma ingles desde una perspectiva descontextualizada y donde prima la adquisición del vocabulario por el vocabulario, sin tener en cuenta el enfoque comunicativo desde

el cual el objetivo de la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero es la comunicación con el otro en contextos reales.

De otro lado, este proceso de PPI se ha encontrado con diferentes dificultades que surgen de la población directamente observada, dificultades tales como la falta de interés en el proceso de aprendizaje, no solo por parte de los estudiantes sino también por parte de los padres de familia. Esto se logró evidenciar dado que los estudiantes, reiteradamente, no llevaban los materiales propuestos para cada sesión y tampoco realizaban los ejercicios y talleres escritos que en diferentes ocasiones, se dejaban para realizar en casa.

Es importante tener en cuenta que todo proceso de formación, y específicamente la formación de los niños en general, debe ser un proceso en el que no solo aporte el maestro, sino que además intervenga el padre de familia y en general la comunidad educativa. Sin embargo una de las dificultades halladas en este proceso de PPI, ha sido la poca participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos, a pesar de que en varias ocasiones la maestra titular ha llamado la atención sobre la importancia del apoyo a los estudiante en casa, y además a pesar de que, durante el encuentro de padres propuesto por este proceso de PPI, se dejó en evidencia la necesidad de una participación activa y real del padre de familia en los procesos de formación.

Como podemos ver, son diversas las dificultades que se han evidenciado durante el desarrollo del proceso de PPI, como se dijo antes, algunas están estrechamente ligadas al contexto particular donde transcurre la vida de esta comunidad educativa, otras se involucran directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. No obstante, son estas últimas las que llaman la atención de los procesos de práctica pedagógica investigativa y sobre las cuales se centra esta propuesta de PPI.

Entre dichas dificultades es posible mencionar, que los estudiantes del grado cuarto (4º) de la institución Educativa José Eusebio Caro sede “Las Palmas”, están acostumbrados a una formación unidireccional, donde el maestro es quien posee el

conocimiento y ellos como estudiantes solo se limitan a copiar, por lo tanto no existe un dialogo entre maestro y estudiantes, y además no da lugar a otras formas de acercarse al conocimiento mas que las que deja ver el tradicional método del tablero y la clase magistral. Esto se ha podido evidenciar dado que en repetidas ocasiones los estudiantes preguntan “¿Por qué no hemos copiado en el cuaderno?” y algunos padres de familia se inquietan por que no ven que se le esté dando el uso cotidiano al cuaderno de inglés.

En esa misma línea de una concepción de formación unidireccional, ha sido posible evidenciar que los estudiantes están acostumbrados a que el eje central de la clase sea el maestro, de tal modo que, cuando se hace necesario que los estudiantes participen y se vuelvan el foco principal, esto ha llegado a ser una gran dificultad.

Prueba de lo anterior es que a través del desarrollo de las diferentes sesiones, nos encontramos con un grupo de nueve a diez estuantes que son los que siempre participan, y los que aunque no conozcan las respuestas están activos durante la clase, levantan la mano y muestran una actitud positiva frente a las actividades propuestas; sin embargo el grupo restante mantiene una actitud pasiva que raya en la timidez. En algunos casos se ha procurado darle la oportunidad a estos estudiantes para que participen, aun así la situación más común entre estos estudiantes es guardar silencio y mantener una actitud que da a entender indiferencia frente a la actividad en la que se le pide que participe o frente a lo que se le pregunta.

Por otro lado, a pesar de que los estudiantes poseen saberes previos en términos de vocabulario, se les dificulta la producción oral de enunciados, con un objetivo puntual de comunicación con el otro. Tal es el caso del uso de los saludos, donde tuvieron que pasar casi tres periodos escolares para que los estudiantes comprendieran y usaran en contexto expresiones como: “*¡Good morning!*” O “*How are you?*”.

Así mismo como se observa en los diarios de campo escolar, al proponer actividades en las que el estudiante debe producir adecuadamente enunciados orales como al dar

una respuesta o al plantear una pregunta, se le dificulta la organización correcta de enunciados sencillos y la pronunciación de las palabras.

El proceso de enseñanza aprendizaje de un segundo idioma, como se indicó antes debe estar permeado por un objetivo clave, que es el de ser capaz de comunicarse con otros en situaciones reales, por esta razón, a pesar de que como hemos visto, existen diferentes dificultades que intervienen en el desarrollo normal de la vida escolar, el problema de investigación que abordara esta Práctica Pedagógica Investigativa, girara en torno a el desarrollo de la competencia comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés y específicamente procurara el desarrollo y fortalecimiento de la habilidad oral, a través de la producción de enunciados en contexto y con un objetivo comunicativo real, en los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa José Eusebio Caro, Sede “Las Palmas”.

4.2. Formulación del problema

¿Cómo lograr a partir de los “Talleres Pedagógicos como Estrategia de Aprendizaje” el desarrollo y fortalecimiento de la producción oral, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en los niños de grado cuarto (4°) de la Institución Educativa José Eusebio Caro, Sede “Las Palmas”, de la ciudad de Popayán, del año lectivo 2014?

5. Justificación

La Ley 115 de Febrero 8 de 1994 establece en su artículo 21 como objetivo específico de la educación básica en el ciclo de primaria, la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera. De igual forma en el artículo 23 plantea que para el logro de los objetivos de la educación básica se constituirán como obligatorias y fundamentales algunas áreas del saber, entre ellas idiomas extranjeros.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta propuesta de Practica Pedagógica Investigativa (PPI) denominada “Tell Me Your Ideas...!!!”, toma como referencia lo establecido en la ley 115 de educación y justifica su desarrollo a partir ella, aún más teniendo en cuenta que en el marco contextual educativo en el que se ha propuesto esta PPI, no se han desarrollado procesos de formación en torno al aprendizaje de una segunda lengua, a falta de un docente en el área.

De igual modo, esta propuesta considera fundamental el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua puesto que reconoce que la forma de acceder al conocimiento en la actualidad ha padecido una serie de transformaciones, gracias a los diferentes procesos de globalización existentes, donde el manejo del inglés como segunda lengua, por ser el idioma estándar a nivel mundial, es indispensable. Se coincide, entonces, con lo planteado en los *“Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros”* presentados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) donde puntualmente se plantea que: *“Es importante acceder a una formación de alta calidad por medios de información y comunicación que permitan la integración de bases conceptuales para la adquisición de un conocimiento universal. (...)En estos procesos cobra vital importancia la comprensión y el empleo de otras lenguas, principalmente la lengua internacional más empleada en las tecnologías: el inglés.*

Ahora bien, “Tell Me Your Ideas...!!!” tiene como eje central de investigación el desarrollo y fortalecimiento de la habilidad oral, en el marco de la competencia

comunicativa, y en términos del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, a través de la aplicación de los llamados “Talleres Pedagógicos Como Estrategia de Aprendizaje”.

6. Objetivos

6.1. Objetivo General

Estimular el desarrollo de la competencia comunicativa, específicamente alrededor de la producción oral, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma ingles en los estudiantes de grado cuarto (4°), de la Institución Educativa José Eusebio Caro sede “Las Palmas”, de la ciudad de Popayán, a través de los “Talleres Pedagógicos en Compañía de la Tv”

6.2. Objetivos Específicos

- Crear un ambiente que permita el desarrollo de la competencia comunicativa, específicamente alrededor de la producción oral, de manera significativa dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma ingles en los estudiantes de grado cuarto (4°), de la Institución Educativa José Eusebio Caro sede “Las Palmas”.
- Sensibilizar entorno a la importancia del aprendizaje del idioma ingles en el grado cuarto (4°) de la Institución Educativa José Eusebio Caro sede “Las Palmas”.

7. Marcos de referencia

7.1. Marco Contextual

El desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa tiene como campo de acción el contexto educativo. A continuación se presentará una descripción detallada, a modo de caracterización, del contexto del cual, y para el cual, ha surgido la propuesta de investigación “Tell Me Your Ideas...!!!”; así mismo, posteriormente, se definirán de forma clara y concisa cada uno de los conceptos y nociones que apoyan esta propuesta, y sobre los cuales se sustenta.

7.1.1. Referente contextual

La realización de la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) exige el contacto directo con un contexto educativo, con el fin de llevar a cabo un proceso de observación y recolección de información entorno a los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje. Dicho proceso de observación da lugar a lo que conocemos como caracterización del contexto y problematización.

A continuación se presentara una descripción del proceso de caracterización y problematización que se ha venido desarrollando a través del proceso de PPI en la Institución Educativa José Eusebio Caro Sede “Las Palmas”, y gracias al cual a tenido lugar la determinación del problema de investigación y la ruta a seguir en el ejercicio investigativo.

El proceso Practica Pedagógica Investigativa dio inicio el día 5 de Febrero del año 2014, fue ahí donde se empezó desarrollar el momento de observación y caracterización en la Institución Educativa José Eusebio Caro, sede “Las Palmas”, específicamente con los estudiantes de grado Cuarto (4º) de la jornada de la mañana, los cuales se encuentran a cargo de la docente Nancy Yannette Perafán Burbano. Ahora bien, antes de tratar los aspectos relacionados con el grupo particularmente

observado, es importante resaltar algunas características, de forma general, propias de este contexto educativo.

La Institución Educativa José Eusebio Caro se encuentra ubicada al sur – occidente de la ciudad de Popayán, y desde el 2 de octubre de 1952, cuando inicio como “Escuela Normal Rural Departamental”, ha dado la posibilidad de formación académica a muchas personas de la comunidad; por supuesto, desde aquel entonces, este ente educativo ha sufrido muchos y diversos cambios, uno de los cuales tuvo lugar el 6 de agosto de 2003, cuando el gobierno municipal la constituyó como Institución Educativa José Eusebio Caro y la fusionó con cinco (5) Planteles Educativos:

Sede Principal: Chuni - Comuna 9

Sede San José: Barrió San José - Comuna 9

Sede Los Campos: Barrió Los Campos – Comuna 7

Sede Las Palmas: Barrió Las Palmas – Comuna 7

Sede Chuni: Barrio Chuni – Comuna 9

Desde ese momento, esta institución educativa, ha funcionado bajo una modalidad académica con énfasis en informática, con carácter de tipo mixto, y de naturaleza oficial (pública).

Ahora bien, el proceso de observación mencionado inicialmente se está llevando a cabo en la Sede “Las Palmas” de la Institución Educativa José Eusebio Caro, de la cual también existen algunos aspectos importantes a mencionar.

La sede “Las palmas” ubicada en la comuna siete de la ciudad de Popayán, se encuentra bajo la supervisión y orientación del coordinador Javier Murillo Andrade y tiene a su disposición una población educativa conformada por 180 estudiantes y seis

maestros Licenciados en Educación Básica, uno de ellos con énfasis en Español e inglés.

Ubicación de la Institución educativa José Eusebio Caro, Sede “Los Campos”

Institución Educativa José Eusebio Caro, Sede “Los Campos”

Municipio de Popayán, Zona urbana



Mapa, comunas del Municipio de Popayán

La oferta académica de esta sede, abarca los grados de transición a quinto de primaria, un grupo de 34 estudiantes, aproximadamente, por cada grado. Así mismo en términos de la planta física y de los recursos que tiene a su disposición, esta sede, cuenta con el programa de “Restaurante Escolar”; una sala de sistemas conformada por 30 equipos, de los cuales 14 son computadores portátiles; dos Video bean; montaje de sonido; TV; DVD y servicio de internet inalámbrico.

Por otro lado, en términos de lo académico, la sede “Las Palmas se encuentra enmarcada dentro del modelo pedagógico humanista y orienta los procesos de formación en cada área del conocimiento valiéndose de los Planes de Área



Restaurante escolar, sala de sistemas y algunos servicios de la planta física.

formulados, desde la sede central de la institución Educativa José Eusebio Caro, por cada comisión de docentes según el área. De igual forma, su quehacer docente está enmarcado dentro los lineamientos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Con todo esto y como es común, existen dificultades dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, al interior de la sede “Las palmas”, las cuales como lo afirma el Coordinador Javier Murillo¹ Andrade, son una

constante en todos los grados que conforman esta sede. Entre estas dificultades las más sobresalientes son:

- La falta de acompañamiento y participación activa de los padres de familia, en los diferentes procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- La metodología y la didáctica que utiliza el docente, en la mayoría de los casos sigue siendo la tradicional, la de “marcador y tablero”.
- La falta de manejo e integración a las áreas, por parte de los docentes, de los diferentes recursos tecnológicos de que dispone la escuela.
- Deserción escolar, debida a que muchos de los estudiantes que conforman esta sede, pertenecen a familias desplazadas, que se están trasladando constantemente de ciudad en ciudad.

Como podemos ver, son muchos los aspectos y características que han sido identificados alrededor de este contexto educativo, mediante el proceso de observación y caracterización que hasta el momento se ha realizado, sin embargo, existe un contexto particular y específico que es preciso abordar en pro de perfilar el problema central de investigación de esta propuesta de Práctica Pedagógica Investigativa. Ese contexto específico que se ha tomado como foco central de

¹ Entrevista Javier Murillo Andrade

observación y seguimiento, es el grado cuarto (4°) de la Sede “Las Palmas”, al cual se hará referencia a continuación.

Como ya se dijo antes, el 05 de Febrero del año 2014, se dio inicio al proceso de observación y caracterización, específicamente en el grado cuarto (4°) de la sede “Las Palmas”; este grupo está conformado por 32 estudiantes entre los 9 y los 10 años de edad y como todos los grupos de una ente educativa, esta permeado por diferentes situaciones sociales, culturales y escolares.

Así mismo, el grado cuarto (4°) es un grupo conformado por niños y niñas pertenecientes a estratos socioeconómicos entre 0, 1 y 2, de asentamientos tales como Triunfemos Por La Paz, Mujeres Hacia El Futuro, Primero De Abril Los Campos, La María Occidente, Santo Domingo, Santa Librada; en su mayoría son niñ@s de escasos recursos, los cuales como afirma la docente titular del grupo, Nancy Yannette Perafán Burbano, muchas veces van a la escuela, motivados solo por los beneficios que el restaurante escolar les puede ofrecer.



Grado Cuarto (4) en una sesión de clase con la docente titular.

Todo lo anterior, representa en términos generales una descripción preliminar del contexto educativo que actualmente ocupa a esta práctica Pedagógica Investigativa (PPI), sin embargo el objetivo de este proceso de caracterización apunta a la problematización del contexto observado con el fin de establecer un problema de investigación, el cual será el eje central en el desarrollo de la PPI.

En el marco de la problematización del contexto alrededor del área que nos compete, es decir Lengua Extranjera Inglés, es necesario mencionar, en primera instancia, que existe una seria dificultad que ha impedido el desarrollo significativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje entorno al área ya mencionada, y es que el perfil profesional de la docente titular del grupo, está orientado al desarrollo de los procesos educativos entorno al área de Biología, y no de Lengua Extranjera Inglés. En segunda

instancia, la carencia de un docente que maneje especialmente la enseñanza de Lengua Extranjera Ingles.

Lo anterior ha traído como consecuencia, la enseñanza irregular del idioma Ingles para este grupo, y se dice irregular teniendo en cuenta que la docente titular ha intentado abordar algunos temas del área, sin embargo como ella lo manifestó en entrevista², no posee las bases teóricas y prácticas para abordar dicha materia.

Por su parte, los niños también presentan dificultades en torno al proceso de aprendizaje del Inglés, entre ellas por ejemplo, que debido a la falta de un profesor idóneo para el área, no ha habido un proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma ingles desde el inicio de su formación escolar (Primero de primaria) y por lo tanto no se ha dado un desarrollo idóneo de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) que permita, además, abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés desde las directrices establecidas por la Institución Educativa José Eusebio Caro a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y desde los estamentos del ministerio de Educación Nacional Colombiano(MEN).

Por otro lado, se ha encontrado que los estudiantes, si bien han tenido una actitud positiva y una disposición participativa alrededor de las diferentes actividades propuestas por parte del maestro investigador, en relación a la enseñanza del idioma Inglés, existe también la falta de apoyo, en casa, por parte de los padres de familia para un desarrollo óptimo del aprendizaje; un posible indicio, que permite hacer esta afirmación es la falta de cumplimiento en las tareas que se asignan para desarrollar en casa, dado que hasta el momento ha habido un alto índice de estudiantes que llegan sin las tareas a la clase de inglés.

El no cumplimiento de las tareas en casa, es como se mencionó en el párrafo anterior, un indicio de la falta de compromiso por parte de los padres de familia en el proceso de formación de sus hijos, y se categoriza como indicio precisamente porque hasta el momento es algo que no es preciso afirmar, dado que se desconoce de fondo las

² Entrevista Nancy

condiciones sociales y culturales en las que transcurre la vida, no solo de los estudiantes que componen este grupo, sino la de sus padres de familia y acudientes. Aun así, dicho fenómeno ha permitido plantear cuestiones tales como ¿Qué está pasando con el desarrollo de las tareas en casa? ¿Poseen los estudiantes en casa las condiciones necesarias para cumplir con sus deberes escolares en el área de inglés? ¿Realmente están los padres en condiciones escolares para acompañar a sus hijos en los procesos de enseñanza aprendizaje que se llevan a cabo en la escuela?

En esa misma línea de problematización del contexto y del proceso de enseñanza-aprendizaje, también se ha identificado que a los estudiantes se les dificulta la producción oral de enunciados sencillos o palabras en inglés; esto se ha podido evidenciar a partir de los ejercicios de vocabulario que se han realizado hasta el momento, donde se pide al estudiante que manifieste de forma oral sus conocimientos, en torno a temas que ya se han visto con anterioridad, de modo que aunque el estudiante tiene claro la relación entre la palabra y su significado, no le es fácil verbalizar de forma correcta aquello a lo que quiere hacer referencia.

Finalmente otra de las dificultades que se han hecho visibles durante el actual proceso de observación, específicamente en lo relacionado con la habilidad de escribir, es la supresión, el aumento de letras y la inversión en el orden de las mismas al interior de las palabras. Esto se ha sido muy visible en los diferentes ejercicios escritos que se han llevado a cabo.

7.2. Referente Conceptual

La Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) encuentra su base y argumentación, en la definición y delimitación de los conceptos y teorías que toma como referente, para el análisis e intervención en un contexto educativo determinado. A continuación se presentará la base conceptual que la propuesta de PPI “Tell Me Your Ideas...!!!”, ha adoptado como referente.

7.2.1. Educación

Para empezar a hablar de educación, hay que tener en cuenta que el concepto ha tenido diferentes definiciones a lo largo de la historia, que se han adecuado dependiendo del periodo histórico y el contexto, por ende los conceptos han sido diversos e interpretados de distintas formas.

Ya en la época actual el concepto de educación se ha tomado de un modo más amplio y descontextualizada, pues no toma en cuenta las necesidades propias de cada comunidad y por lo tanto cada vez más pierde coherencia, significado propio, sentido y valor.

Es importante pensar entonces, en una educación que este dada desde los principios particulares de cada contexto, para que desde ese punto de partida podamos hablar de una educación con identidad, donde se dé lugar a cada individuo como sujeto de la educación y no como objeto. Permitiendo además que el aprendizaje sea de acuerdo a lo que cada individuo vive día a día, llevando la educación hacia la realidad.

Ahora bien, es necesario pensar la educación como un hecho cultural y humanizante en el que la persona no sólo es producto de la cultura sino parte fundamental de ésta, tal como lo plantean los principios de la educación planteados por Jaques Delors³ “*aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*”, una educación que asuma la idea de un individuo con conciencia crítica ante sí mismo, el otro y su entorno.

Para que la educación sea llevada a un punto más humano, debe ser afectiva tanto para el maestro como para el estudiante, como lo plantea Freire “*La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor*”⁴, en este sentido, el maestro debe

³ DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Citado por: CHÁVEZ, Teresa. *La enseñanza de la historia del Perú en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XX*. Lima: Fondo editorial de la pontificia universidad católica del Perú, 2006, p139

⁴ FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. 12ª edición. España: Siglo XXI de España editores, S.A. 2007. pág.92

concebirse como uno de los principales pilares del sistema educativo, el cual tiene en sus manos el deber y posibilidad de hacer que los estudiantes tomen gusto por la educación, darle sentido y aplicación a sus saberes haciendo de éstos herramientas para la vida.

En conclusión, lo planteado anteriormente nos lleva a pensar la educación como un proceso de vida, que cada individuo debe asumir dependiendo de las características particulares de su contexto, ya que es en el día a día familiar, escolar y social que se adquieren saberes, los cuales el individuo asume según su capacidad para ser crítico, reflexivo y propositivo.

Entonces retomando a Maturana: *“la educación es un proceso de transformación en la convivencia en el que los niños se transforman en su vivir de manera coherente con el vivir del profesor”*⁵ así pues, se mantiene una relación entre el maestro y el estudiante para lograr una educación más reflexiva, en la que el uno y el otro vive su mundo sin olvidarse de la importancia del otro en su vivir diario.

7.2.2. Pedagogía

A través de los tiempos el término pedagogía ha sido abordado por diversos autores de diferentes campos del saber, con múltiples definiciones, que se han ido transformando y recreando con el transcurrir del tiempo. Se abordará los conceptos de algunos autores, pero no solo se pretende comprender el significado de lo pedagógico sino también analizarlo en relación con Práctica Pedagógica Investigativa (PPI).

Empezamos, abordando este concepto desde la visión de Rafael Flórez, quien define la pedagogía: *“como disciplina, como un conjunto coherente de proposiciones que intenta describir y explicar en forma sistemática los procesos educativos*

⁵ MATURANA, Humberto. *formación humana y capacitación*. Bogotá: T.M. editores.1998.p19

relacionados con la enseñanza y el aprendizaje humano, no es una disciplina unificada ni suficientemente diferenciada de las demás ciencias sociales, cuyo objeto es también el hombre cultural”⁶ y donde la propone como el arte de saber cómo enseñar.

Uno de los objetos de estudio planteados por este autor es el ser humano cultural y al hablar de esto se está admitiendo al otro como parte de un contexto con múltiples realidades que a su vez configuran la subjetividad de este.

No obstante Marco Raúl Mejía plantea una pedagogía que lleva al ser humano a ser crítico, reflexivo y propositivo, *“la pedagogía no se entiende en sí misma sino como parte de un proyecto político y cultural en el campo de la educación por ello no es solo un saber teórico o práctico de la educación sino que trae consigo una perspectiva de la sociedad y cultura y a su vez reestructura lo educativo para que pueda servir a esos fines que llevan a una construcción de sociedad en un sentido diferente”⁷*; la pedagogía, entonces, se debe llevar más allá de fines como, orientar la clase, sino que también debe atreverse a unificarla con lo que rodea al ser humano y entre ello se encuentra el ámbito político, cultural y social que lo llevan a pensar en sí mismo en las situaciones que socialmente lo quieren condicionar, proporcionando una mirada reflexiva y crítica de su realidad.

Ahora bien, reflexionar lleva consigo la curiosidad y la intención de saber más, pues el proceso de reflexión no surge y ya, sino que carga la intención de la persona por hacerlo, ante esto Freire afirma que *“cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo—la de enseñar y no la de transferir conocimientos”⁸*, de lo contrario difícilmente surgirá en un estudiante la intención de reflexionar si es su maestro quien

⁶ FLÓREZ, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Segunda edición. Bogotá: Ed. Mc Graw Hill, 2005, P. 21

⁷ MEJIA, Marco. *Educación popular hoy en tiempos de globalización*. Ediciones Aurora. Pág. 92.

⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Segunda edición. Madrid: Siglo XXI, 1998, p.47

no le permite esos espacios o quien peor aún no se interesa por ir más allá de lo que ya está hecho.

Finalmente es importante destacar, que los conceptos anteriormente expuestos, aportan de manera significativa a esta propuesta de Práctica Pedagógica Investigativa, dado que proporcionan diferentes elementos que permiten realizar el proceso de enseñanza del idioma Inglés desde una perspectiva acorde con el contexto educativo y a partir de estrategias que hagan del aprendizaje del Inglés un proceso significativo tanto para los estudiantes como para los maestros y demás personas involucradas en el proceso educativo.

7.2.3. Taller y Taller Pedagógico

Un taller es un recurso de tipo didáctico que pretende integrar elementos teóricos y prácticos. Es un espacio formativo en el cual tiene lugar la creatividad y la apropiación del conocimiento de manera significativa, ofreciéndole al estudiante ambientes lúdicos que propicien la motivación propia de su edad y su cultura, generando de esta manera el interés por el aprendizaje de un idioma extranjero, particularmente el inglés.

Así mismo, María Teresa González Cuberes, en su libro *“El Taller de los Talleres”*, hacia 1987, definió el taller como *“un espacio-tiempo para la vivencia, la reflexión y la conceptualización como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Como el lugar para la participación y el aprendizaje...como lugar de manufactura y mentefactura...puede convertirse en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y por ende, lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos”*.

Esta estrategia pedagógica, cuenta con unas características propias entre las cuales se destacan la orientación y el acompañamiento permanente a niñas y niños en la

vivencia y reflexión de diversas experiencias, siendo el maestro quien propone y guía diferentes actividades que favorezcan su desarrollo dentro de un área o tema en particular, en este caso el proceso de aprendizaje del idioma Inglés y específicamente el desarrollo y fortalecimiento de la habilidad oral, teniendo siempre en cuenta como principios fundamentales la participación, la expresividad, la creatividad y el trabajo colaborativo.

Así mismo, el taller, no solo reunirá las características propias del mismo, sino que, para efectos de la propuesta de Practica Pedagógica Investigativa (PPI) **“Tell Me Your Ideas...!!!”** las combinara con diferentes matices del proceso de aprendizaje del idioma Inglés, pues estos serán los elementos a partir de los cuales se estructurarán dichos talleres, con el fin central de Estimular el desarrollo de la competencia comunicativa y específicamente la producción oral dentro del proceso de aprendizaje del idioma Inglés de los niños de grado cuarto (4°), de la institución educativa José Eusebio Caro sede “Las Palmas”.

Desde esta perspectiva, los “Talleres Pedagógicos Como Estrategia de Aprendizaje” se diseñaran teniendo en cuenta las siguientes características:

- **Nombre del Taller:** Dicho nombre nace del interés del niño y el maestro.
- **Tema:** Indica la temática central sobre la cual y para la cual se llevara a cabo el taller, por ejemplo: *“The colors”*
- **Objetivo Pedagógico:** Este se plantea en relación con el tema e Indica lo que el orientador, desea lograr con los estudiantes. Por Ejemplo: *“Que los estudiantes logren expresar de forma oral ideas relacionadas con su entorno, haciendo uso de los colores primarios en inglés.”*
- **Objetivo Investigativo:** Este se plantea en relación con el objetivo central y los objetivos específicos de la Propuesta de Practica Pedagógica Investigativa. Y busca determinar los diferentes factores que intervienen en el desarrollo de la habilidad oral, en el idioma Inglés.

- **Estrategia:** Indica la alternativa metodológica, sobre la cual se desarrollara el taller, por ejemplo: cantar, bailar, pintar, jugar, recortar y pegar; para nuestro caso particular, estas estrategias metodológicas giraran alrededor de material televisivo seleccionado, que a su vez de lugar a espacios donde los estudiantes se vean impelidos a expresarse de forma oral.
- **Actividad:** permite la puesta en practica de una serie d acciones e intenciones, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes.
- **Logro:** Este se establecerá teniendo en cuenta el objetivo del taller, e indicara hasta que punto los estudiantes comprendieron y apropiaron de forma significativa la temática planteada en el taller.

El taller pedagógico resulta una vía idónea para desarrollar habilidades y fortalecer capacidades que permiten a los niños y niñas interactuar con el conocimiento en la medida que observan y vivencian diversas experiencias en la interrelación con otros y en la transformación de unos elementos y materiales específicos; dado que este puede convertirse en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y, por ende, lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos.

El taller presenta unas características propias que lo identifican como una estrategia metodológica adecuada para el desarrollo y fortalecimiento de la habilidad oral dentro del proceso de aprendizaje del idioma Ingles de los niños de grado cuarto (4°), de la institución educativa José Eusebio Caro sede “Palmas”:

- Se fundamenta en la idea de aprender haciendo.
- Ofrece la posibilidad de proporcionar un espacio contextualizado, para la vivencia de experiencias, temas y contenidos específicos.

- Fomenta la participación individual y colectiva en pos de una tarea compartida.
- Posibilita la comunicación entre los integrantes del grupo (niños, niñas, maestros y maestras) y por ende la oportunidad de expresarse, en este caso en un idioma extranjero.

7.2.4. Competencia Comunicativa

Es necesario profundizar en la conceptualización de la competencia comunicativa ya que su desarrollo es el objetivo principal de la enseñanza de una lengua extranjera.

La lengua en el enfoque comunicativo no se percibe como un conjunto de reglas sino como un instrumento para la construcción de significados. Este enfoque no pretende negar la importancia de la competencia lingüística, sino que se centra en lograr una auténtica competencia comunicativa. Así pues, el objetivo de este método de enseñanza es capacitar al aprendiz para una comunicación real tanto escrita como oral.

De acuerdo con Dell Hymes (1972) todas las personas tienen no sólo la capacidad de hablar sino también la capacidad de comunicarse. Igualmente, la competencia comunicativa hace referencia a los conocimientos lingüísticos necesarios que un hablante necesita para interactuar y comunicarse efectivamente en una situación dada.

Dichos saberes no sólo incluyen conocimientos sobre la lengua, sino también de orden cultural. Así, una persona competente comunicativamente es aquella que adquiere el conocimiento y la habilidad para utilizar la lengua e interactuar con otras personas, entenderlas y hacerse entender. Por tanto, dentro del enfoque comunicativo es fundamental enseñar al aprendiz las formas, contenidos y funciones propios del idioma.

En este sentido, Dell Hymes (1996) considera que el desempeño de una persona en un hecho comunicativo refleja la interacción de todos los participantes y del contexto en el que los actos comunicativos tienen lugar.

“La competencia comunicativa, en tanto proceso contextual, se desarrolla, no cuando se manejan las reglas gramaticales de la lengua (competencia lingüística), sino cuando la persona puede determinar cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma... La competencia comunicativa tiene en cuenta las actitudes, los valores y las motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos; así mismo, busca la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa (Dell Hymes 1996 en Tobon 2004).”

Resulta claro entonces que el aprendizaje de una lengua extranjera implica no sólo conocer los contenidos gramaticales y léxicos, sino también comprender cómo usarla en un contexto real. Por tal razón, uno de los objetivos principales es desarrollar en los estudiantes no sólo los componentes de la competencia lingüística sino también los de la competencia comunicativa.

7.2.5. Producción Oral

La producción oral es una de las cuatro habilidades lingüísticas involucradas en el desarrollo de la competencia comunicativa. Ésta generalmente es una de las más complejas debido a que el hablante en un muy corto espacio de tiempo tiene que pensar en lo que va a decir, cómo decirlo, decirlo de manera clara y sin cometer errores gramaticales o de pronunciación. Adicionalmente, una de las dificultades radica en que se debe no sólo conocer la lengua como código sino también su uso pragmático, dependiendo de la situación comunicativa y de las personas a quienes el hablante se dirige.

En términos generales, los problemas más comunes que se presentan en cuanto a la producción oral son frecuentemente de carácter lingüístico y/o psicológico. Por una parte, Brown (1994) y Richards (2008) aseguran que algunas de las dificultades de orden lingüístico que presentan los estudiantes durante un acto comunicativo son: hablar a un ritmo lento, hacer muchas pausas, emplear demasiadas muletillas, demorarse en organizar las ideas, expresar oraciones incompletas, no unir ideas de manera organizada y coherente, cometer errores gramaticales con regularidad, carecer del vocabulario necesario para comunicarse, no usar formas reducidas de la lengua como contracciones, elisiones y reducciones silábicas, y no pronunciar correctamente las palabras con una entonación adecuada.

Por otra parte, en cuanto a los problemas de orden psicológico, Vásquez (2000) afirma que uno de los factores que afectan negativamente la producción oral en los estudiantes es el miedo a cometer errores frente a sus compañeros de clase y maestros, lo cual podría deberse a la falta de un ambiente de confianza en el salón o al uso de inadecuadas técnicas de corrección por parte de los profesores.

Adicionalmente, Oxford (2000) señala que los problemas de carácter psicológico más comunes en el aprendizaje de una lengua extranjera son la ansiedad, la inseguridad, el miedo y la vergüenza al enfrentarse a situaciones comunicativas.

Las causas de problemas tanto psicológicos como lingüísticos son diversas. En este sentido, Richards (2008) presenta algunas de las posibles razones externas que inciden en el aprendizaje de la producción oral:

- ✓ Poco énfasis de la producción oral en el currículo y la evaluación
- ✓ Las condiciones de la clase no favorecen las actividades orales.
- ✓ El tamaño de la clase dificulta la participación y la práctica de los estudiantes.
- ✓ Los profesores enfrentan dificultad para que los estudiantes se interesen en las actividades y usen la lengua extranjera.
- ✓ Limitadas oportunidades para practicar fuera de la clase.

Teniendo en cuenta las dificultades que el estudiante enfrenta en el proceso de aprendizaje de la producción oral, es ahora necesario conceptualizar los aspectos más relevantes que la describen. En este sentido, Rivers (1972) señala que el acto discursivo no es solamente seleccionar el mensaje que se desea enviar y su codificación. La comunicación también involucra, entre otros factores, la expresión y la intención que tiene el hablante al enviar su mensaje. Así pues, el aprendizaje de la producción oral implica manejar tanto reglas gramaticales, morfológicas, y fonológicas, como el contexto cultural de los hablantes nativos de la lengua que se busca aprender.

Generalmente en la evaluación de una producción oral existen dos enfoques. El primero de ellos tiene como indicador de desarrollo la fluidez y el segundo la precisión. La fluidez se refiere a la capacidad o habilidad del hablante para expresarse y hacerse entender de manera comprensible y razonable sin darle relevancia al uso correcto de la gramática o la pronunciación dado que lo importante es el contenido del mensaje. La precisión por el contrario, se centra en el uso correcto y preciso de dichos aspectos lingüísticos.

El enfoque centrado la fluidez se basa en dos criterios fundamentales (Krashen y Terrel, 1983). El primero percibe la comunicación como el medio clave para desarrollar la producción oral. El segundo declara que el estudiante debe recibir pocas correcciones a menos que su desempeño obstaculice la comunicación.

Así, en este enfoque los errores gramaticales son poco importantes especialmente cuando el estudiante se encuentra en los primeros niveles de aprendizaje de la lengua. Ebsworth (1998) asegura que cuando se pone demasiado énfasis en corregir los errores gramaticales, se puede interrumpir la adquisición y desarrollo natural de la producción oral.

El enfoque orientado a desarrollar la precisión se interesa más por el uso correcto de la gramática, por tanto, la práctica repetitiva de las estructuras resulta inevitable en el aprendizaje de la lengua; por su parte la ventaja principal del enfoque de fluidez es

que el propósito principal del aprendizaje de la lengua es la comunicación y no la realización de ejercicios de repetición y memorización. No obstante, una desventaja significativa de este enfoque es la fosilización, fenómeno que ocurre cuando se presentan reiteradamente errores gramaticales que no han sido corregidos, afectando la producción oral del estudiante; hecho que no suele derivarse del enfoque de precisión ya que en este la retroalimentación constante permite que el alumno sea consciente de sus errores y sea capaz de auto corregirse.

El fin último del desarrollo de la producción oral es lograr que el estudiante sea capaz de expresarse cuando lo necesite y lo desee, que lo haga de manera apropiada y que sea capaz de interactuar oralmente durante una práctica comunicativa. Por tanto, resulta necesario considerar ambos enfoques, no como indicadores aislados, sino como componentes vitales de una exitosa producción oral.

Partiendo de la fluidez y la precisión como elementos fundamentales de la producción oral, Brown (2001) propone un inventario de micro habilidades a manera de descriptores que dan cuenta de las acciones involucradas en dicha habilidad:

1. Producir enunciados de distinta longitud.
2. Diferenciar oralmente entre fonemas y sus alófonos.
3. Usar adecuadamente los patrones de estrés, acentuación, ritmo y entonación.
4. Pronunciar palabras y frases en la cadena hablada (asimilación, elisión, etc.).
5. Emplear el número adecuado de palabras desde el punto de vista pragmático.
6. Hablar con la fluidez que requiera cada situación comunicativa.
7. Controlar la propia producción oral para contribuir a una mayor claridad del mensaje (utilizando pausas, frases de relleno, auto correcciones, retrocesos, etc.)

8. Usar categorías y relaciones gramaticales (nombres, tiempos verbales, concordancia, pluralidad, etc.), orden de palabras, construcciones, reglas, y formas elípticas.
9. Usar los constituyentes propios del habla de un modo apropiado –frases, pausas, grupos fónicos, y oraciones.
10. Expresar un enunciado utilizando distintas construcciones gramaticales.
11. Usar procedimientos de cohesión en el lenguaje hablado.
12. Realizar de manera adecuada funciones comunicativas teniendo en cuenta las situaciones, los participantes y los objetivos.
13. Usar adecuadamente registros, convenciones pragmáticas y otros rasgos sociolingüísticos.
14. Establecer vínculos y conexiones entre eventos y expresar tales relaciones como idea principal, idea secundaria, información nueva, información dada, generalización y ejemplificación.
15. Usar gestos, posturas y movimientos corporales, así como otros recursos no verbales para expresar ideas.
16. Confeccionar y usar una lista de estrategias conversacionales tales como resaltar palabras importantes, reformular enunciados, proporcionar contextos para interpretar el significado de las palabras, solicitar ayuda y cerciorarse de que el interlocutor ha comprendido.

En términos generales, tanto las problemáticas como las micro habilidades representan información fundamental para trabajar en el ejercicio y desarrollo de estrategias de aprendizaje, en cuanto éstas se convierten en instrumentos que les permiten a los estudiantes superar las posibles dificultades y/o potenciar sus habilidades de aprendizaje

7.2.6. Estrategias De Aprendizaje

El “aprender a aprender” no se refiere al aprendizaje de un contenido específico de la lengua, sino que se refiere a las habilidades con las cuales se aprenden contenidos de cualquier naturaleza. El fin último de „aprender a aprender” es lograr que el estudiante sea protagonista en su propio proceso de aprendizaje, que se interese, se involucre, y participe activamente en dicho proceso. Para ello es necesario desarrollar en el estudiante la capacidad de ser un aprendiz autónomo, con capacidad investigativa, de análisis y de argumentación.

“Aprender a aprender” es un aspecto significativo para el desarrollo de cualquier habilidad lingüística, especialmente de la habilidad de producción oral, siendo ésta una de las más complejas, que con gran rapidez gana fuerza dentro de la comunidad educativa tras el cambio de papeles de maestro y alumno, donde la enseñanza no se centra más en el profesor sino en el estudiante.

Rosales (2005) define “aprender a aprender” como “dotar al alumno de herramientas para desarrollar su potencial de aprendizaje”. Dichas herramientas son intelectuales, afectivas y psicológicas puesto que le permiten al alumno ser consciente de qué aprende, cómo lo aprende, y qué involucra aprender.

Así como la tarea del alumno es "aprender a aprender", la del profesor es "enseñar a aprender". La labor del profesor no es únicamente enseñarle al estudiante un grupo de técnicas eficaces de estudio; sino promover el autoconocimiento, y el entendimiento acerca de cómo funcionan sus procesos mentales para así desarrollar su capacidad de reflexionar críticamente.

El documento Recomendaciones el Parlamento Europeo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente incluye el “aprender a aprender” dentro de un grupo de las habilidades que un aprendiz debe desarrollar, y lo define como:

“...la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia”. (L.394/16)

Partiendo de esa base, las estrategias de aprendizaje como lo menciona Monereo (1994) son las acciones controladas y ejecutadas por el estudiante. Es él quien decide el tipo de estrategia que va a seguir para desarrollar su proceso de aprendizaje.

Existe una amplia gama de definiciones de las estrategias de aprendizaje. A continuación presentaremos algunas de las más representativas.

- ✓ Weinstein y Mayer (1986) las definen como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación.
- ✓ Para Rubin (1987) contribuyen al desarrollo del sistema de la lengua que el aprendiz construye y afectan directamente el aprendizaje.
- ✓ Para O'Malley y Chamot (1990) son como pensamientos o comportamientos especiales que los individuos usan para ayudarse a apropiarse, aprender o retener nueva información.
- ✓ Oxford (1990) señala que se constituyen en acciones específicas tomadas por el estudiante para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, agradable, auto dirigido, y transferible a nuevas situaciones.

- ✓ Monereo (1994) afirma que son procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales, en los cuales el alumno elige y recupera de una manera coordinada, los conocimientos que necesita para completar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.
- ✓ Hernández, F.L. Rodríguez, L.(1996) citando a Rigney (1978) y a Oxford (1990) las describen como los pasos conscientes o conductas usadas por los aprendices para promover la adquisición, almacenamiento, retención, recuperación, y uso de la nueva información.
- ✓ Díaz y Hernández (2002) consideran que son procedimientos o secuencias de acciones conscientes y voluntarias que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas que persiguen un determinado propósito: el aprender y solucionar problemas.
La Propuesta de PPI “Tell Me your Ideas...!!!” toma la definición proporcionada por Oxford (1990) quien define las estrategias de aprendizaje como las “acciones específicas tomadas por el estudiante para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, agradable, auto dirigido, y transferible a nuevas situaciones”. Así como existen diferentes conceptualizaciones, también se presenta una amplia variedad de clasificaciones de dichas estrategias:
- ✓ Rubín las clasifica en tres grupos: de aprendizaje, de comunicación y sociales.
- ✓ O'Malley (1985) las organiza en tres grupos: las metacognitivas, las cognitivas y las socioafectivas.
- ✓ Stern (1992), propone la existencia de cinco estrategias: de planificación y control, cognitivas, comunicativo-experienciales, interpersonales y afectivas.

Dentro de estas clasificaciones se observan algunas coincidencias entre los autores al formular tres grandes clases de estrategias de aprendizaje: cognitivas, metacognitivas y sociales. Las cognitivas se refieren a la relación de nueva información con el conocimiento previo; las metacognitivas tienen que ver con la capacidad del

estudiante para planificar, controlar y evaluar el proceso de aprendizaje; y las sociales se relacionan con la motivación y la disposición afectiva que tiene el estudiante frente a su proceso.

De las diferentes divisiones y clasificaciones mencionadas, en este proceso de PPI, utilizaré la propuesta por Rebecca Oxford (1990) debido a su practicidad y claridad.

Oxford (1990) clasifica las estrategias de aprendizaje en dos grupos; **Estrategias Directas**, las cuales influyen de forma directa en la lengua, requieren de un procesamiento mental y se emplean para desarrollar las cuatro habilidades de la lengua y las **Estrategias Indirectas** que no involucran directamente la lengua, pero son útiles para apoyar, organizar, controlar y evaluar el aprendizaje como por ejemplo, el ser capaz de controlar la producción de errores y de aspectos psicológicos y emocionales que puedan interferir en el aprendizaje como lo son la ansiedad y la autoconfianza; ser un aprendiz cooperativo que le permita desarrollar sus habilidades y un mejor desenvolvimiento dentro de la cultura de la lengua objeto de estudio.

8. Diseño metodológico

La Práctica Pedagógica Investigativa no solo está dada desde lo conceptual y teórico, sino además desde lo metodológico; y entre diferentes componentes, es la metodología la que permite distinguir y diferenciar las diferentes propuestas de PPI, puesto que desde ahí se da lugar al proceso de investigación bajo parámetros establecidos.

8.1. Tipo de investigación

La propuesta de PPI “Tell Me Your Ideas...!!!”, se desarrolla a partir de un modelo de investigación de corte cualitativo y de enfoque Crítico Social, llevando los niveles de participación del investigador a un punto un poco más alta que otras modalidades. Para ello se tomó como referente una metodología investigativa que en su desarrollo permitiera el vínculo con la sociedad tal cual como lo presenta la investigación acción educativa.

8.1.1. Investigación Acción Educativa

Para el desarrollo de este proyecto se ha tenido en cuenta la importancia de la Práctica Escolar como un proceso que contribuye a la formación de maestros, y como tal debe incluir características constantes de auto reflexión, dándole importancia a la relación horizontal con los y las estudiantes para poder brindar un espacio de armonía, confianza y sobre todo la oportunidad de expresar lo que se siente para plantar una posición crítica de él y su pensamiento.

El acceso a lo novedoso y sobre todo abrir paso a la renovación y al cambio, son algunos de los momentos que el ser humano debe experimentar para obtener y

compartir más saberes y conocimientos, logrando fortalecer la capacidad de ser crítico ante lo que el mundo luce a cada instante.

Es aquí donde se le da pertinencia a otras formas de investigar que vayan más allá de explorar, conocer o describir y busquen procesos de cambio para mejorar lo que se está haciendo, como lo es la Investigación Acción Educativa (I.A.E.).

Para comenzar es conveniente abarcar los propósitos e ideales de la Investigación Acción (I.A.); la aparición de este tipo de investigación se le otorga principalmente a Kurt Lewin hacia la década de los 40 y posteriormente se empiezan a realizar una serie de modificaciones e interpretaciones por parte de otros autores como Jhon Elliot que a su vez fue retomado por Stephen Kemmis y Jhon Mctaggart, realizando una serie de constructos que le dan forma al proceso investigativo.

Lewin, describe la Investigación Acción como “una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias, así mismo refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir “el bien común”, en vez de promover el bien exclusivamente individual” haciendo énfasis en el cambio y sobre todo en la participación de la sociedad en situaciones donde su expresión es relevante y propositiva para acercarse a un cambio o para tener en cuenta la voz y desenvolvimiento del sujeto ante una situación.

Ahora bien, cuando se hace énfasis en un contexto en el cual se va a desenvolver la metodología determinando también el propósito, por ejemplo si es con la comunidad se definiría como Investigación Acción Comunitaria. En el caso de esta investigación, se realizó sobre la Practica Pedagógica Investigativa y por desarrollarse en un ámbito educativo se denomina Investigación Acción Educativa; se debe tener en cuenta que no sólo es el ámbito en que se desarrolla la investigación, sino también los niveles de participación del investigador, puesto que apunta a una participación menos envolvente y además es el investigador quien caracteriza la problemática a trabajar.

Es importante reconocer que la Investigación Acción Educativa, permite recrear su propio proceso metodológico por su esencia participativa, esta construcción tiene el sello de la comunidad educativa investigada, es una construcción colectiva y permanente durante todo el proceso.

Dentro del proceso en espiral, el movimiento a través de unos momentos que plantea Elliot, realizando una interpretación de ellos, se han construido cuatro momentos que describen la funcionalidad del trabajo investigativo y su desarrollo que permiten retroalimentarse permanentemente, en un ejercicio cuya evaluación está transversando todo el proceso.

Lewin trae consigo un modelo metodológico interpretado por Elliott como una representación en forma de espiral en ciclos moviéndose sobre unos momentos bases como son:

1. Caracterización y diagnóstico de la problemática
2. Plan acción para el problema
3. Evaluación
4. Aclaración de la situación polémica

A partir de lo anterior se han construido los momentos para desarrollar el proceso de PPI, seguido por el ejercicio cíclico en espiral, lo que permite en cada uno de los momentos, regresarse o avanzar a algo, sin limitarse a mantener una linealidad del proceso; respecto a ello es pertinente realizar la descripción de cada uno de los momentos.

8.1.2. Momentos De La Investigación Acción Educativa

8.1.2.1. Momento 1: Caracterización del contexto

- **Diagnóstico y Acercamiento Inicial al contexto:**

El proceso de Práctica Pedagógica Investigativa dio inicio durante el primer periodo de 2014 bajo la unidad temática Ejecución de la Investigación II, cabe resaltar que aunque existe un área temática específica para realizar el proceso de Caracterización del contexto, por diversas dificultades fue necesario iniciar el proceso de PPI tomando como punto de partida el área temática de Ejecución de la Investigación II.

Durante los primeros acercamientos que se realizaron al contexto educativo se llevaron a cabo algunas entrevistas a los maestros de la Institución Educativa José Eusebio Caro sede “Las Palmas”, desde las cuales se pudo constatar que la sede no contaba con un maestro cuya formación estuviera orientada a la enseñanza del inglés, así mismo se aplicó una encuesta abierta a los padres de familia del grado cuarto (4°) con el objetivo de identificar algunas características del contexto familiar y social de los sujetos de estudio.

Estas primeras actividades de diagnóstico permitieron una interacción entre el contexto escolar y el practicante, a partir de la cual se estableció que era necesario que desde el proceso de Práctica Pedagógica Investigativa se asumiera la orientación de las clases del área de Inglés, de tal modo que a su vez, también se pudiera realizar el proceso investigativo pertinente.

Fue a partir de las primeras sesiones de orientación de la clase de Inglés, de la interacción con los estudiantes de grado cuarto (4°) y del análisis del plan de área de Inglés predispuesto por la sede central de la Institución Educativa José Eusebio Caro, que se dieron los primeros intentos de estructuración de la propuesta de PPI “Tell Me Your Ideas...!!!” y desde donde surgieron cuestionamiento tales como:

- ¿Qué estrategias didácticas y pedagógicas sería pertinente implementar y que contenidos sería oportuno tener cuenta para dar inicio al proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma Inglés con los estudiantes del grado cuarto (4°) de la Institución Educativa José Eusebio Caro sede “Las Palmas”?

- ¿Cómo vincular las estrategias didácticas y pedagógicas al proceso investigativo y cuál debe ser el foco central de observación e investigación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del Inglés?

- ¿Qué elementos básicos desde lo pedagógico y disciplinar se deben implementar para propiciar procesos de transformación en el proceso de enseñanza aprendizaje del Inglés en la Institución Educativa José Eusebio Caro sede “Las Palmas”?

Es necesario manifestar que las preguntas expuestas anteriormente fueron cuestionamientos realizados antes y durante la construcción de la propuesta PPI, al avanzar en el proceso investigativo se realizaron modificaciones para lograr determinar el planteamiento del problema y posteriormente una pregunta central entorno a la cual girara el proceso de PPI.

Por otra parte, dado que el perfil de investigación de la PPI “Tell Me Your Ideas...!!!” está orientado hacia la investigación Acción Educativa, el proceso de caracterización no solo se realizó en un momento específico del proceso, sino que ha tenido lugar a través de los diferentes momentos de la investigación; por tal razón aun después de los primeros acercamientos, se ejecutaron algunas técnicas de investigación como un Taller de padres y un Taller de maestros, desde los cuales se abrió un espacio que no solo permitió caracterizar de modo más puntual el contexto educativo, sino que además hizo más estrecha la relación con la población, escuchando sus experiencias, opiniones, problemas; sin dejar a un lado el propósito de la PPI.

• **Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información**

Para tener acceso a la información o datos que pusieron en marcha el trabajo investigativo se determinaron unas técnicas e instrumentos de recolección de datos de acuerdo a la Investigación Acción Educativa, de las cuales se tomaron como técnicas:

la observación participante, los talleres pedagógicos, la entrevista en profundidad y la encuesta; como instrumentos: el diario de campo, y como estrategias: las fotografías, los videos, para no pasar por alto ningún detalle.

Es importante aclarar que, la técnica se define en la investigación como un conjunto de reglas y procedimientos que permiten al investigador establecer la relación con el objeto o sujeto de la investigación, mientras que el instrumento es el mecanismo que usa el investigador para recolectar y registrar la información y finalmente las estrategias son las ayudas adicionales que permiten al investigador no perder información. A continuación hablaremos de las técnicas, instrumentos y estrategias usadas en la Propuesta de Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) “Tell Me Your Ideas...!!!”.

Talleres y Talleres Pedagógicos

Realizar actividades con la población donde se involucre también el investigador es una de las propuestas de la Investigación Acción Educativa y los talleres pedagógicos proporcionan esa oportunidad aterrizando la realidad a un espacio de participación. Ander Egg define el taller educativo como: “una modalidad pedagógica de aprender haciendo. Los conocimientos se adquieren en una práctica concreta que implica la inserción en la realidad que constituirá el futuro campo de acción profesional de los estudiantes y que constituye ya en campo de acción de los docentes.”

Los talleres son un espacio social, los cuales tienen como propósito facilitar y crear diversos escenarios de participación sobre un tema determinado, lo que permitió que la población investigada (Estudiantes, Maestros y Padres de Familia) expusiera sus puntos de vista y se diera un espacio para la reflexión. Fue así entonces, como a partir de la ejecución de diferentes talleres pedagógicos con los estudiantes, que giraban en torno a la enseñanza del inglés, y talleres con los padres y los maestros, que se dio la recolección de información, ya que como argumenta Maya Betancourt estos talleres “logran un acercamiento de contrastación, validación y cooperación entre el saber

científico y el saber popular”. Además afirma que “crear y orientar situaciones que impliquen ofrecer al alumno o a otros participantes la posibilidad de desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas”.

A partir de la reflexión alrededor de los datos obtenidos, se generó información importante que contribuyó a la estructuración de la Propuesta de Práctica Pedagógica Investigativa “Tell Me Your Ideas...!!!”, así como también a vislumbrar estrategias pedagógicas y didácticas creativas y motivadoras que incentivarán a la población educativa a realizar un ejercicio fructífero acercándose a los objetivos que se buscan dentro de los diferentes talleres y de la investigación.

Observación Participante

Ya que el tipo de investigación requiere la participación del investigador y la población en interacción continua, la siguiente técnica ofrece esa relación, adquiriendo información en medio de un ambiente natural y ameno.

El investigador utiliza esta técnica cuando lo que pretende según Óscar Guasch es aprehender y vivir una vida cotidiana que le resulta ajena, para ello se ocupa de observar, acompañar y compartir con los actores las rutinas típicas y diarias que conforman la experiencia humana.

La observación participante exige la presencia en escena del observador pero de tal modo que éste no perturbe su desarrollo, por lo tanto la cotidianeidad se convierte en el medio natural en el que se realiza la investigación, además la inmersión del observador en este medio es fundamental ya que trae consigo un aspecto primordial y es que va a primar el punto de vista de los actores sociales por encima de la perspectiva del observador.

Las personas tienen ciertos comportamientos dependiendo los escenarios en los que estas se desenvuelven y con quienes interactúan, por esta razón no se da por obvio los comportamientos de los estudiantes en el aula de clase durante la clase de Inglés, sino

que por el contrario se mantiene una atenta expectativa a las diferentes actitudes y comportamientos de los niños observados.

Por otro lado, en cuanto a la relación y trato con los estudiantes, en el marco de la utilización de la “*observación participante*”, debe destacarse que esta propuesta de Práctica Pedagógica Investigativa propone una relación dialógica y horizontal entre maestro y estudiantes, donde estos últimos tengan la posibilidad de expresarse libremente en relación a su proceso de aprendizaje y donde además sus intereses, fortalezas y carencias sean tomadas en cuenta en pro de su proceso de formación.

Ahora bien, dentro de la investigación cualitativa es muy común encontrar combinaciones entre técnicas, instrumentos o estrategias para ejecutar un proceso de investigación, esto ayuda a optimizar la recolección, registro y organización de la información, dando orden y forma al trabajo que se desea realizar; de ahí que también se haya adoptado el uso del Diario de Campo como instrumento, dado que este juega un papel importante en la recolección de datos.

El Diario de Campo

Es una de las herramientas de Investigación que permite registrar los acontecimientos, situaciones, frases y comentarios de la vida en el ámbito escolar, así mismo este permite la recolección de información empírica sobre los acontecimientos de la clase, lo que a su vez da lugar a una reflexión de los saberes y los conocimientos que se producen en la escuela, de la población, de sus interacciones, de la solución de problemas en relación con los saberes o con la vida cotidiana.

Según Porlán el diario de campo es "una herramienta para la reflexión significativa y vivencial de los enseñantes" , entendiéndose así, que en el diario de campo no solo se recoge lo sucedido en el aula desde el punto de vista del docente y su interpretación, sino también desde diversos puntos de vista como por ejemplo de la población investigada desde su propia vivencia e interpretación; además de ello se buscaba

realizar una descripción de la realidad, pretendiendo analizarla, comprenderla y reflexionarla.

Dentro de este proceso de Práctica Pedagógica Investigativa ha sido necesario redactar el diario de campo de forma permanente y casi de manera inmediata a cada sesión de trabajo con los estudiantes, con el fin de no perder ningún aspecto relevante, además se ha descrito de la forma más precisa posible lo sucedido para facilitar la reflexión, interpretación y comprensión de los diferentes eventos de la clase de Inglés, pues como lo plantea Porlán la “utilización periódica (del diario de campo) permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia”

Para la construcción de los Diarios de Campo, se ha utilizado como estrategia las notas de campo, puesto que estas capturan los procesos y contextos íntegramente, registrando lo que es relevante para la investigación; dichas notas resultan pertinentes en el proceso de PPI pues como lo afirma, Víctor García “las notas de campo son apuntes para recordar la observación realizada de modo que nos facilite un posterior estudio y reflexión sobre el problema”

Estas notas permitieron la reconstrucción de cada evento, siendo esencial para hacer un registro, pero en sí mismas no se constituyen; al realizarlas Goetz y Lecompte establecen que “el investigador incluye comentarios interpretativos basados en sus percepciones; dichas interpretaciones están influidas por el rol social que asume en el grupo y por las reacciones correspondientes de los participantes” esto conlleva al investigador a involucrarse con la comunidad para brindarles confianza y comodidad para que se desenvuelvan naturalmente en el contexto.

Para concluir se puede decir que la construcción del diario de campo con ayuda de las notas, han sido útiles para la descripción, análisis y valoración de la realidad escolar

que se evidencia en la descripción de la dinámica de la clase mediante un relato sistemático y minucioso de lo sucedido.

Entrevista en Profundidad

Taylor y Bogdan definen la entrevista en profundidad como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”.

Ahora bien, los espacios de conversación que se generan entre las personas están enmarcados por el nivel de confianza que se tenga, además de ese nivel de confianza también dependerá la información que aflore; es por esto, que en esta propuesta de PPI se toma la entrevista en profundidad como técnica de recolección de datos no solo con el objetivo de identificar información que nutra el proceso de investigación de PPI, sino que además busca estrechar las relaciones entre la población investigada y el maestro investigador.

Esta técnica fue usada en la recolección de información relacionada con los maestros de la Institución Educativa José Eusebio Caro sede “Las Palmas”, Cabe destacar que las preguntas inmersas en la entrevista estaban previamente elaboradas de manera semi estructurada, es decir basadas en algunas preguntas generadoras pero se tuvo la libertad de introducir preguntas adicionales.

9. Recursos

Durante la realización del proceso de Practica Pedagógica Investigativa (PPI), ha sido necesario hacer uso de diferentes recursos: Recursos humanos, Recursos materiales, Recursos económicos. Los cuales se especificaran a continuación:

9.1. Recursos humanos:

- Población Estudiantil.
- Comunidad Educativa.
- Maestra titular.
- Asesor Disciplinar.
- Asesor Pedagógico.
- Asesor de Investigación.
- Maestro Investigador

9.2. Recursos materiales:

- Papel
- Cartulina
- Temperas
- Útiles escolares en general
- Computador
- Video Beam
- Sonido

10. Marco Teórico

Las ciencias humanas y sociales al igual que las ciencias exactas son una mezcla densa de teorías y supuestos, muchas de esas teorías surgieron en el marco de un contexto social, político y cultural específico, y se dieron como respuesta a las necesidades de una sociedad en particular en algún momento de la historia. De ahí que es preciso afirmar que el conocimiento es el resultado de un proceso de reflexión y análisis del quehacer en la cotidianidad, y que no puede existir conocimiento o teoría alguna desligado de la experiencia básica efectuada en contexto.

El campo de la educación, por supuesto, no ha sido la excepción a este hecho, y desde luego durante años, muchos han teorizado alrededor del ente educativo y de la función formadora que este cumple en la sociedad. Su búsqueda ha estado mediada por el qué, cómo, por qué, cuándo y para qué enseñar, y aun así, hoy por hoy dichas incógnitas siguen siendo motivo de preocupación para quienes día a día asumen el reto de ser maestros. De igual forma, el ente educativo, entendido como la escuela en su máxima expresión, se ha valido de diferentes corrientes teóricas para validar sus prácticas y procedimientos, sin embargo si estableciéramos un paralelo comparativo entre la escuela de hace 50 años y la escuela actual, constataríamos que no han sido muchos los cambios efectuados.

Así pues, en medio de todas las dificultades y retos que exige el ser maestro, es menester reconocer, que tal cual como se planteó inicialmente, no es posible desligar la teoría de la práctica, y si bien muchas de las teorías existentes, en relación al que enseñar, como enseñar y para que enseñar no fueron construidas tomando como referente tan siquiera la realidad educativa latinoamericana, si es posible tomarlas como referentes en la construcción de una apuesta educativa que se acomode a las necesidades puntuales de nuestro contexto social, político y cultural y a los requerimientos particulares del momento histórico en que vivimos.

Es por eso que el Proceso de Practica Pedagógica Investigativa toma como referente en su quehacer crítico y reflexivo de la labor del maestro, algunos ejes teóricos, pedagógicos y didácticos. En esa línea, es importante resaltar que la propuesta de PPI “Tell Me Your Ideas”, ha tomado como punto de referencia algunos ejes teóricos tales como el aprendizaje significativo de David Ausubel, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gagner, la teoría de la adquisición de una segunda lengua de Stephen Krashen y Paulo Freire y su concepción transformadora de la pedagogía; los cuales han sido seleccionados por la afinidad de sus planteamientos en relación con el contexto educativo particular en el cual tuvo lugar esta propuesta de practica pedagógica investigativa.

10.1. La L2

Empecemos hablando entonces, de Stephen D. Krashen y su teoría de la adquisición de la L2. La L2 o lengua extranjera es aquella que no desempeña un papel social e institucional en la comunidad, es decir no funciona como un medio de comunicación usado por los miembros de dicha comunidad y principalmente se aprende en un contexto de salón de clase. La teoría de la adquisición de L2 que Krashen propone, consta de cinco hipótesis:

- La hipótesis de la adquisición y el aprendizaje.
- La hipótesis del orden natural.
- La hipótesis del monitor.
- La hipótesis del input.
- La hipótesis del filtro afectivo.

La hipótesis de la adquisición y el aprendizaje plantea que existen dos formas de desarrollar la L2, por un lado la adquisición, la cual se define como un proceso inconsciente, similar al que utilizan los niños al adquirir la lengua materna; y por el otro lado está el proceso de aprendizaje, el cual es un proceso consciente que tiene como resultado saber sobre el idioma. Como podemos ver, Krashen distingue entre la "adquisición" y el "aprendizaje" de una segunda lengua, él plantea que la lengua se "adquiere" de forma natural e inconsciente a través de su uso en la comunicación real. Así, los niños no son conscientes de que están "adquiriendo" su lengua materna, sólo se dan cuenta de que se están comunicando con ella. Habiendo desarrollado su competencia lingüística en este sentido, el niño utilizará la lengua correctamente aunque no pueda explicar sus reglas. En contraste con este proceso de "adquisición", el "aprendizaje" de una segunda lengua se produce haciendo explícitas sus reglas lingüísticas. De esta manera, el alumno desarrolla un conocimiento formal de la lengua.

La segunda hipótesis que propone Krashen, es la hipótesis del orden natural, donde plantea que el individuo adquiere las reglas de la lengua en un orden predecible, y que algunas aparecen antes que otras, es decir el orden en que tienden a "adquirirse" las estructuras gramaticales de una lengua viene predeterminado de forma innata. En este sentido, la influencia de la lengua materna no modifica el orden natural con que se "adquiere" una segunda lengua. Basándose en estudios como el de Brown, sobre el aprendizaje de la lengua materna, y el de Dulay y Burt, sobre el aprendizaje de una segunda lengua, Krashen (Krashen S. , *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, 1981) propone un orden en la "adquisición" de morfemas gramaticales. Este orden natural se manifiesta más claramente cuando el alumno está en una situación comunicativa real, donde la corrección gramatical no es el principal foco de atención.

La hipótesis de la adquisición y el aprendizaje, y la hipótesis del orden natural cobran valor en el contexto en que se ejecutó el proceso de PPI "Tell Me Your Ideas", dado que una de las mayores dificultades a la hora de enseñar inglés en las escuelas

y colegios colombianos es que dicha enseñanza se ha centralizado en la exposición de las reglas gramaticales del inglés, lo cual ha dado como resultado, que a pesar de que los estudiantes pasan en el sistema escolar 11 años de su vida, no logren un dominio ideal del idioma inglés, así lo revela un estudio hecho por el Banco de la República con las pruebas Saber 11 entre el 2000 y 2009 donde se encontró que solo entre el 1 % y 2 % de los bachilleres colombianos tiene competencias bilingües (adn).

La puesta en escena de estos planteamientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, debe generar todo un proceso de evaluación y transformación de los métodos y prácticas usadas al interior del aula, con el fin de concentrar los esfuerzos pedagógicos en la generación de espacios que promuevan el uso de la lengua meta, es decir un mayor nivel de interacción y donde el foco central del proceso no este orientado hacia lo gramatical del idioma. Esto a su vez, nos lleva a considerar cuales son las condiciones más adecuadas para desarrollar dichas hipótesis, y en el rol que cumplirían tanto estudiantes como maestros. Por consiguiente es necesario reflexionar hasta qué punto es posible establecer mayores niveles de interacción en una aula escolar del contexto educativo Colombiano, donde los grupos están conformados hasta por 40 estudiantes; y de igual forma, en el tipo de estrategias que promuevan una participación real y activa, de los estudiantes en el proceso de aprendizaje del idioma inglés.

También es importante tomar en cuenta que las instituciones educativas públicas del país designan para el caso del ciclo de educación primaria, solo una hora de clase de inglés por semana (Fandiño-Parra, 2012), lo cual reduce significativamente las posibilidades de abrir espacios en los que se promueva la interacción espontanea en el idioma meta. De otro lado, dicha hipótesis, podría llevarse a cabo a plenitud, si el proceso de enseñanza del inglés se iniciara desde grado primero de primaria, donde el individuo está en pleno proceso de estructuración de su lengua materna.

Stephen D. Krashen plantea además en su hipótesis del orden natural que, la adquisición de morfemas gramaticales se da cuando el individuo está en una situación

comunicativa real, por lo tanto es imperativo construir situaciones comunicativas cuyo punto de partida sea el contexto social, político y cultural de los individuos, en aras de que el proceso de adquirente de la lengua se de en condiciones reales y acorde con el contexto. Ahora bien, no podemos pasar por alto que desde los inicios de la escuela el conocimiento se ha fragmentado y se ha transmitido a generación tras generación desconociendo las necesidades e intereses reales de los individuos, por lo cual no resulta extraño encontrar, como a pesar de que Colombia es un país de pisos térmicos, hablando en términos del clima, en las aulas escolares, en el área de Inglés, se enseñan las estaciones, se habla de la nieve y del otoño, pretendiendo que el estudiante se exprese con pertenencia respecto a este tipo de fenómenos que no son parte de su realidad.

La tercera hipótesis de Krashen, la hipótesis del monitor explica como la adquisición y el aprendizaje se usan en la producción. Para Stephen D. Krashen la competencia lingüística en L2 se adquiere inconscientemente, y el aprendizaje cumple el rol de monitor o editor, al cual el sujeto apela para realizar correcciones o cambios al hablar o escribir. El "aprendizaje" consciente sólo tiene un papel de monitor o editor en el desarrollo de la competencia lingüística. Para que el sistema "aprendido" pueda ser utilizado como monitor con éxito, el educando tiene que: tener una aptitud para detectar anomalías y estar interesado en la corrección gramatical y conocer la regla gramatical. Sin embargo Como afirma Krashen (Krashen S. 1981), no todos los educandos utilizan este monitor lingüístico con la misma intensidad: "Extreme Monitor users might, in fact, be so concerned with editing their output to make it conform to their conscious rules that fluency would be seriously hampered. At the other end of the continuum, we may find those who almost never monitor their output."

En relación con este punto es posible afirmar que el monitor lingüístico, puede verse reflejado con mayor intensidad en los individuos cuya lengua materna está totalmente establecida y donde hay claros niveles de conciencia en relación al uso de su lengua, puesto que al tener como referencia la lengua materna, podrá establecer un

punto de comparación y de evaluación de la regla gramatical y de ese modo estar dispuesto a la autocorrección y a la corrección por parte de otros. Sin embargo, si hablamos de un aula escolar de grado cuarto o quinto de primaria, de una institución educativa pública, como en la que se desarrolló este proceso de PPI, donde los estudiantes oscilan entre los 9 y 10 años de edad, y que además provienen de contextos vulnerables, es probable encontrar que aún no hay un desarrollo pleno del nivel de conciencia en el uso de la lengua materna; sin embargo es posible promover el desarrollo y uso de este monitor lingüístico, pues como se planteó antes, si bien el foco central del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, no debe centrarse en lo lingüístico, tampoco se puede descartar del todo, y se puede articular al proceso de manera menos visible y orientada más hacia lo reflexivo y comparativo del lenguaje. Un buen punto de partida para el desarrollo de esta hipótesis, sería las dudas que muchas veces surgen directamente de los individuos alrededor de la lengua meta y su uso.

A pesar de que la enseñanza del inglés, particularmente en las aulas escolares colombianas, favorezca el desarrollo del "aprendizaje" y no la "adquisición" de una lengua, Krashen y Terrell (Krashen S. D., 1983) opinan que en el aula también se puede "adquirir" una lengua: "Despite our conclusion that language teaching is directed at learning and not acquisition, we think that it is possible to encourage acquisition very effectively in the classroom." De ahí que, sea posible desde esta perspectiva, distinguir dos tipos de enseñanza en el aula, aquella que tiene como objetivo el desarrollo de la adquisición, donde la lengua se usa como medio para la realización de tareas y el maestro ya no es el conocedor de la lengua sino el guía a través de las diferentes actividades; y aquella que tiene como objetivo el desarrollo del aprendizaje, donde se privilegian las descripciones lingüísticas, funcionales y estructurales.

La cuarta hipótesis de Krashen es la del input, en la cual se plantea que los seres humanos adquieren el lenguaje comprendiendo mensajes o recibiendo un input inteligible. Krashen propone además, que el ser humano progresa en su orden natural

cuando comprende un input que contiene estructuras correspondientes a su próximo estadio de desarrollo, estructuras que en general se encuentran por encima de su nivel actual de competencia: “When the acquirer does not understand the message, there will be no acquisition. In other words, incomprehensible input, or „noise“, will not help“ (Krashen S. , 1987). Aquí es importante subrayar el papel del profesor de lengua extranjera para hacer ese input accesible al alumno: “Perhaps the main function of the second language teacher is to help make input comprehensible“ (Krashen S. , 1987).

Entendiendo el significado de este "input", los alumnos mejoran su competencia lingüística. Sin embargo, lo que debe determinar el contenido de la enseñanza no es el orden natural sino el "input" comprensible. Para Krashen (Krashen S. , The Input Hypothesis: Issues and Implication, 1985), ofreciendo suficiente "input" comprensivo, se asegura un mejor proceso de adquisición de la lengua meta: "If the put is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided. The teacher need not attempt deliberately to teach the next structure along the natural order - it will be provided in just the right quantities and automatically reviewed if the student receives a sufficient amount of comprehensible input."

Ahora bien, hablar de un input inteligible, implica que el maestro, quien es el que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua y propone los espacios pertinentes para tal fin, sea competente y diestro en la lengua meta y además posea una formación orientada a la enseñanza de idiomas, pues no se puede enseñar lo que no se conoce; en esa línea es preciso aclarar que en la mayoría de los casos, el ciclo de básica primaria no posee un maestro formado en la enseñanza del idioma inglés, prueba de esto es el contexto educativo en el cual se desarrolló esta propuesta de práctica pedagógica investigativa, donde cada grupo posee su propio maestro titular, pero ninguno de ellos tiene una formación enfocada a la enseñanza del inglés.

Por otra parte, cuando se habla del input, entendido como los mensajes que recibe y procesa el individuo que está bajo el proceso de enseñanza y aprendizaje de una

segunda lengua, en este caso el inglés, es inevitable pensar en cuestiones tales como ¿En qué momentos de la clase es pertinente hablar en inglés y en cuáles no? ¿Resulta o no oportuno orientar la clase en su totalidad en inglés y simplemente dar algunas especificaciones en la lengua materna de ser estrictamente necesario? La respuesta a estas cuestiones, tiene una estrecha relación con el nivel de interacción en inglés (Lengua meta) al que el individuo se vea expuesto, pues a mayor nivel de interacción mayores serán las posibilidades de que el sujeto reafirme y fortalezca sus procesos de comprensión y de producción en inglés. Sin embargo es importante resaltar que todo esto exige la articulación de diferentes estrategias y herramientas pedagógicas y didácticas, que permitan dinamizar y hacer significativo el input que los individuos reciben y por supuesto no descartar del todo la posibilidad de usar la lengua materna en los casos en los que se haga necesario.

Finalmente encontramos, la hipótesis del filtro afectivo, en la cual se alude al hecho de que el individuo debe estar abierto al proceso. El filtro afectivo es un bloqueo mental que evita que el estudiante utilice el input inteligible que recibe para la adquisición del lenguaje. Cuando el input está alto no se produce adquisición del lenguaje, sin embargo cuando el input está bajo el alumno se involucra en la conversación y se siente un potencial miembro de la comunidad que habla la lengua meta. Las personas adquieren una segunda lengua solo si obtienen un input inteligible y si sus filtros afectivos están lo suficientemente bajos como para permitir que el input “entre”. Cuando los filtros están bajos y se presenta un input inteligible apropiado (y éste es comprendido), la adquisición es inevitable y no puede prevenirse – el “órgano mental” del lenguaje funciona automáticamente como cualquier otro órgano.

De modo que si se procura el desarrollo de la capacidad comunicativa, según Krashen (Krashen S, 1981) nos encontraremos con una correlación entre adquisición y actitud, las cual conlleva a unas implicaciones pedagógicas: “If the direct relationship between acquisition and attitudinal factors does exist, and if our major goal in

language teaching is the development of communicative abilities, we must conclude that attitudinal factors and motivational factors are more important than aptitude.

Reduciendo la influencia del filtro afectivo, el hablante está más abierto al "input" que recibe, lo que le permite ser más receptivo para aprender la lengua. Por tanto, como afirma Krashen (Krashen S. D., 1982), el profesor no sólo debe ofrecer suficiente "input" comprensible sino que también debe facilitar la reducción del filtro afectivo: "The input hypothesis and the concept of the Affective Filter define the language teacher in a new way. The effective language teacher is someone who can provide input and help make it comprehensible in a low anxiety situation."

De ahí la importancia entonces, de hacer del aula escolar un laboratorio para el aprendizaje de la lengua meta, uno en el que no se condene el error, ni donde el maestro sea el poseedor y administrador del conocimiento, sino donde por el contrario sea un facilitador de opciones y modos de aprendizaje, que motiven a los educandos a participar de manera activa, pues como lo plantea Krashen si el filtro afectivo está bajo, el estudiante se sentirá motivado a hablar y el input comprensible se hará entendible para el estudiante, generando todo el proceso de adquisición del idioma. Esto nos deja que el proceso no solo es mental, sino también emocional, y el maestro no puede desligar las emociones y los sentimientos que eventualmente se generen en el sujeto a raíz del proceso de aprendizaje de la lengua meta, pues estas pueden llegar a ser tan aliadas como enemigas del proceso, según se aborden por el maestro.

10.2. Un proceso significativo

"Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente".

David Ausubel

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, por "estructura cognitiva", entendemos el conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Por ende la importancia de que el maestro posea una visión de la educación diferente a la educación bancaria planteada por Paulo Freire (Freire, 1970), pues no se puede esperar que haya un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo del inglés o de cualquier lengua extranjera, si reducimos dicho proceso a la mera transmisión de conceptos y de reglas gramaticales, pero que a la larga carecen de sentido y de forma de uso para quienes simplemente se limitan a memorizar.

De igual forma, conocer la estructura cognitiva del alumno, conlleva a que el maestro genere todo un proceso de investigación alrededor del contexto en el que ha transcurrido y transcurre la vida de sus estudiantes, para poder realizar un acercamiento conceptual a las experiencias cognitivas que estos han vivido. Por supuesto, este planteamiento presupone la existencia de un maestro inquieto por los procesos de formación de los individuos a su cargo, y a la vez crítico, reflexivo y propositivo de los procesos que se dan en la praxis educativa.

En ese orden de ideas, los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual ayudará a una mejor orientación de la labor educativa, la cual a su vez ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco", sino que tendrá lugar a partir de las

experiencias y conocimientos que han vivido los individuos, y que por supuesto afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Ahora bien, un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN, (1983).) Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar.

Teniendo en cuenta lo anterior y hablando en relación con la enseñanza del inglés, es importante resaltar que aunque en algunos contextos educativos, de básica primaria, la enseñanza de este idioma no se lleva cabo desde grado primero debido a la falta de un maestro formado en el área (tal cual como ocurre en la institución en la cual se desarrolló esta propuesta de PPI), se debe reconocer que desde muy temprana edad los niños están expuestos a una gran variedad de información en inglés, proporcionada especialmente por la televisión, la publicidad y la tecnología, lo cual puede ser usado para generar un proceso de aprendizaje significativo del inglés, pues el maestro puede valerse de las ideas previas que el estudiante trae de los programas de televisión que ve en casa, de las caricaturas que sintoniza, de los video juegos que frecuenta, y generar una situación de interacción donde se intercambien conocimientos, vocabulario, expresiones del idioma y además desde la cual se genere lo que Krashen denomina como una situación de comunicación real (Krashen S. , Second Language Acquisition and Second Language Learning, 1981), a partir de la cual se pueda dar el aprendizaje y uso de la lengua meta en condiciones reales y concretas para el estudiante.

Continuando con lo planteado por Ausubel, su teoría plantea que el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunsores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva. El aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen subsunsores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre-existentes.

Teniendo en cuenta esto, Ausubel afirma que existen algunos requisitos que deben tenerse cuenta para que haya realmente un aprendizaje significativo. Ausubel dice: "El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria" (AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN, (1983)). Que el material sea potencialmente significativo, implica que el material de aprendizaje pueda relacionarse de manera no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra) con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno, la misma que debe poseer "significado lógico" es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va aprender y a su naturaleza.

Cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático dentro de un individuo en particular como resultado del aprendizaje significativo, se puede decir que ha adquirido un "significado psicológico" de esta forma el emerger del significado psicológico no solo depende de la representación que el alumno haga del material lógicamente significativo, "sino también que tal alumno posea realmente los antecedentes ideativos necesarios" (AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN, (1983).) en su estructura cognitiva.

Hablar entonces de un material de aprendizaje significativo para el estudiante, requiere que el maestro haga uso de diferentes herramientas didácticas y enmarque el proceso de enseñanza del idioma meta en situaciones reales para el estudiante; en esa línea, cobra importancia lo planteado por Howard Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples (Gardner,2006), pues este reconoce que las personas son diferentes y tienen varias capacidades de pensar y diversas maneras de aprender, es decir cada individuo es único, por lo tanto el maestro puede valerse de los diferentes estilos de aprendizaje, del contexto y de las experiencias previas del estudiantes para producir un material de aprendizaje altamente significativo para los estudiantes a su cargo.

Por otra parte, cuando Ausubel plantea que debe haber disposición para el aprendizaje significativo, hace referencia a que el alumno debe mostrar una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva.

Lo anterior, implica todo un proceso de transformación de la idea de educar y formar que posea el maestro, así como la de la idea de aprender y de estudiar que poseen los

estudiantes, puesto que por mucho tiempo hemos estado sometidos a procesos de formación y educación instrumentales, de hecho muchos de nosotros somos el resultado de un modelo de educación que concebía al maestro como el dueño del conocimiento y a los alumnos como subordinados, incapaces de construir ideas y conceptos. Por lo tanto dicha transformación es muy necesaria pues no se puede generar como dice Ausubel un proceso significativo si los individuos tienen una predisposición a simplemente memorizar conceptos o como ocurre en algunos casos a simplemente llenar el cuaderno y recibir la típica clase de tablero. El estudiante, tanto como el maestro deben asumir el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, con creatividad y la mejor actitud, dispuestos tanto el uno como el otro a participar activamente en la construcción de su propia apuesta de formación.

Siguiendo con lo planteado por Ausubel, es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje. En esa medida Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo:

- Aprendizaje significativo de representaciones
- Aprendizaje significativo de conceptos
- Aprendizaje significativo de proposiciones

Sin embargo se ha considerado pertinente, tomar en cuenta para esta propuesta de práctica investigativa solo el aprendizaje significativo de proposiciones.

Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

Tomar en cuenta el anterior planteamiento de la teoría de Ausubel, es muy importante a la hora de generar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, pues el objetivo final de dicho proceso, no es el aprendizaje aislado de palabras, ni la memorización de expresiones sin más, sino que por el contrario el ideal de aprender un idioma es comunicarse y en esa medida el aprendizaje de la lengua meta debe estar mediado, como dice Ausubel, por proposiciones significativas, es decir, para el caso del inglés, por expresiones y mensajes completos, que digan algo en el contexto en el que se desenvuelve el diario vivir de los sujetos, pues de nada sirve la acumulación de conceptos, reglas gramaticales y expresiones, a las cuales el individuo no sea capaz de encontrarles ni forma ni medio de uso. El objetivo final, será siempre, emitir y producir proposiciones significativas para y por el educando, es decir ideas completas, que además estén permeadas por el contexto en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, Ausubel en su teoría del aprendizaje significativo, hace uso de lo que se ha denominado como principio de asimilación; por asimilación entendemos el proceso mediante el cual "la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura pre existente" (AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN, (1983).), al respecto Ausubel recalca: "Este proceso de

interacción modifica tanto el significado de la nueva información como el significado del concepto o proposición al cual está afianzada." (AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN, (1983).).

El producto de la interacción del proceso de aprendizaje no es solamente el nuevo significado de (a'), sino que incluye la modificación del subsunor y es el significado compuesto (A'a'). Evidentemente, el producto de la interacción A' a' puede modificarse después de un tiempo; por lo tanto la asimilación no es un proceso que concluye después de un aprendizaje significativo sino, que continúa a lo largo del tiempo y puede involucrar nuevos aprendizajes así como la pérdida de la capacidad de reminiscencia y reproducción de las ideas subordinadas.

La esencia de la teoría de la asimilación reside en que los nuevos significados son adquiridos a través de la interacción de los nuevos conocimientos con los conceptos o proposiciones previas, existentes en la estructura cognitiva del que aprende, de esa interacción resulta un producto (A'a'), en el que no solo la nueva información adquiere un nuevo significado(a') sino, también el subsunor (A) adquiere significados adicionales (A'). Durante la etapa de retención el producto es disociable en A' y a'; para luego entrar en la fase obliteradora donde (A'a') se reduce a A' dando lugar al olvido.

En relación con el principio de asimilación, es posible establecer un paralelo con la hipótesis del monitor de Stephen Krashen donde se plantea que el aprendizaje cumple el roll de monitor o editor, al cual el sujeto apela para realizar correcciones o cambios al hablar o escribir (Krashen S. , 1987), sin embargo, para que el sistema "aprendido" pueda ser utilizado como monitor con éxito, el educando tiene que tener la aptitud para detectar anomalías, estar interesado en la corrección gramatical y conocer la regla gramatical; dicho paralelo consiste en que al igual que Ausubel cuando habla de la interacción del conocimiento, lo que se busca en la hipótesis del monitor es que

haya una interacción del sujeto con el idioma y que con el pasar del tiempo este sea capaz de corregirse a sí mismo y corregir a otros, según sea el caso.

Aun así la cuestión va mucho más allá, pues no solo se limita a las correcciones de tipo gramatical, como lo plantea Krashen, sino que además tal cual como se ha planteado antes, al hablar de un proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, permeado por situaciones de uso reales del idioma, es posible que se de lugar al principio de asimilación, pues en la interacción social que se pueda generar en los diversos esfuerzos por comunicar algo a través de la lengua meta, los sujetos podrán vivenciar, reflexionar, analizar e identificar la forma correcta de hacerlo, pero por puesto solo llegaran al conocimiento pleno del uso correcto de la lengua tras una cadena sucesiva de ensayo y error, generando todo un proceso de reacomodamiento del conocimiento y del uso del idioma, o como diría Ausubel un proceso de asimilación.

10.3. Inteligencias Múltiples, Aprendizajes Múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples fue propuesta por el psicólogo estadounidense Howard Gardner en 1983 como modelo de inteligencia que diferencia la inteligencia en varias modalidades específicas, más que verla dominada por una única habilidad general. Esta teoría propone que cada persona es inteligente de una forma diferente, y al menos está dotada de 3 inteligencias diferentes. Howard Gardner reconoce que las personas son diferentes y tienen varias capacidades de pensar y diversas maneras de aprender, demostrando así que cada alumno es único y responde a esto mediante el desarrollo de la instrucción basada en las diferencias de los alumnos.

Un idea que permite respaldar dicho planteamiento es que todos los seres humanos vivimos experiencias diferentes día a día, incluso aun estando en el vientre materno cada individuo pudo experimentar situaciones diferentes, pues como lo demuestra un

estudio realizado por estudiantes de la Universidad de San Carlos de Guatemala, una adecuada estimulación favorece de forma positiva el desarrollo del feto (MONICA MALDONADO, 2008), lo cual hace que sintamos y percibamos el mundo y la realidad de formas diversas y distintas de las de cualquier otro individuo; de ahí entonces que podamos explicar el hecho de que aunque la mayoría de sujetos están físicamente dotados de las capacidades para ser músicos o compositores, no todos desarrollan la afinidad y la habilidad para serlo, y eso nos hace únicos, y hace único la forma como se aprende, se procesa lo aprendido y se lleva a la práctica.

Como señala Fonseca Mora: “Este concepto de inteligencia o capacidades reconoce la diversidad, la existencia de distintas formas de ser que son de igual estatus. Ser una persona “inteligente” puede significar tener una gran capacidad memorística, tener un amplio conocimiento, pero también puede referirse a la capacidad de conseguir convencer a los demás, saber estar, expresar de forma adecuada sus ideas ya sea con las palabras o con cualquier otro medio de índole artístico, controlar su ira, o saber localizar lo que se quiere, es decir, significa saber solucionar distintos problemas en distintos ámbitos. Además, la formación integral de los alumnos ha de entenderse también como la formación de lo emocional y no sólo como formación de lo cognitivo” (Fonseca Mora, 2007)

Gardner explica que una inteligencia supone la habilidad de resolver problemas o crear productos de necesidad en cualquier cultura o comunidad (Gardner, 2006); es una colección de potencialidades biopsicológicas que mejoran con la edad. Él considera que es mejor describir la competencia cognitiva humana usando el término, inteligencias, que agrupa los talentos, habilidades y capacidades mentales de un individuo. Afirma que todo individuo normal tiene cada una de estas inteligencias, aunque una persona podría ser más talentosa en una inteligencia que otras. También, varía en la combinación de inteligencias y la capacidad de desarrollarlas (Gardner, 2006). Así mismo, Gardner dice que casi todos los roles culturales requieren una combinación de inteligencias (Gardner, 2006). Él cree que la mayoría funciona con

una o dos inteligencias sumamente desarrolladas, con las otras más o menos desarrolladas o relativamente en un estado de espera.

Por supuesto, cabe resaltar que la teoría de las inteligencias múltiples, no es ajena al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés del cual hemos venido reflexionando a través de este documento, estas inteligencias son altamente relevantes, pues representan la oportunidad para hallar y establecer diferentes canales y vehículos pedagógicos y didácticos, que contribuyan al aprendizaje significativo del idioma meta. Por supuesto no todas las inteligencias definidas por Gardner fueron tomadas como referencia para el desarrollo de esta propuesta de PPI, sin embargo todas son igual de relevantes y seguramente podrían retomarse en otro contexto o situación en particular.

De otro lado, como se planteó en algún momento, hablar de inteligencias múltiples refuerza la idea de la transformación de lo que el sujeto y el maestro entienden y asumen por aprender y por enseñar, pues pensar en inteligencias múltiples es sinónimo de pensar en aprendizajes múltiples, y por lo tanto al enmarcar dicho planteamiento en el proceso de aprendizaje de un idioma, conllevará a que el maestro deba esforzarse por identificar la experiencia cognoscitiva de la cual habla Ausubel, para poder entender la forma como el sujeto aprehende el conocimiento, lo cual a su vez requiere que el maestro, como lo afirma Montaigne, perciba al estudiante como “una llama que es preciso encender” y que por supuesto no se enciende de la misma manera en todos los casos.

En su teoría Howard Gardner propone ocho tipos de inteligencias: espacial, lingüístico-verbal, lógico-matemática, musical, interpersonal, intrapersonal, corporal-kinestésica, y naturalista, sin embargo se consideró pertinente retomar solo algunas de ellas tales como:

La Inteligencia Lingüística: Es una de las inteligencias “object-free”, o libre de los objetos, que no está relacionada con el mundo físico (Gardner, 1993b). Es la inteligencia más reconocida en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera

porque abarca el leer, el escribir, el escuchar, y el hablar. Esta inteligencia supone una sensibilidad al lenguaje oral o escrito y la capacidad de usar el lenguaje para lograr éxito en cualquier cosa. “Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (Gardner., 1999).

La Inteligencia musical: Es otra de las inteligencias consideradas “object-free”, o libre de los objetos (Gardner,1993b).Esta inteligencia incluye la “capacidad de percibir las formas musicales”. Es una facilidad en la composición, la interpretación, la transformación, y la valoración de todo tipo de música y sonidos (Gardner, 1999). Se presenta con una “sensibilidad al ritmo, cadencias, tono y timbre, los sonidos de la naturaleza y medio ambiente”. Gardner compara la inteligencia musical con la lingüística:

“In my view, musical intelligence is almost parallel structurally to linguistic intelligence, and it makes neither scientific nor logical sense to call one (usually linguistic) an intelligence and the other (usually musical) a talent” (Gardner, 1999)

La Inteligencia Interpersonal: Abarca la capacidad de fijarse en las cosas importantes para otras personas—acordándose de sus intereses, sus motivaciones, su perspectiva, su historia personal, sus intenciones, y muchas veces prediciendo las decisiones, los sentimientos, y las acciones de otros (Gardner, 2006). Los individuos primordialmente con la inteligencia interpersonal son aquellas personas que les gusta conversar, aprender en grupos o en parejas, y trabajar o hacer actividades con otras personas. Son buenos comunicadores, usando el lenguaje corporal y verbal (Gardner, 2006).

La Inteligencia Intrapersonal: Según Gardner, la inteligencia intrapersonal define la capacidad de conocerse a uno mismo; entender, explicar y discriminar los propios sentimientos como medio de dirigir las acciones y lograr varias metas en la vida (Gardner1993b). Incluye la capacidad de verse a sí mismo según los ojos de los demás (Gardner,2006). Usualmente esta inteligencia se manifiesta con la inteligencia

lingüística, debido a su carácter tan personal e interno, pero utiliza todas las inteligencias de cierta medida en el proceso de reflexión (Gardner, 2006).

La Inteligencia Corporal Kinestésica: Constituye la capacidad de usar el cuerpo (en total o en partes) para expresar ideas, aprender, resolver problemas, realizar actividades, o construir productos (Gardner, 1999). Son aquellas personas que aprenden las destrezas físicas rápidamente y fácilmente; les encanta moverse y jugar deportes; su parte favorita de la escuela es el recreo o la clase de educación física. (Gardner, 1999). En la siguiente cita, Gardner explica que hay una conexión entre las inteligencias “object-related”, o relacionadas al mundo de los objetos: la corporal-kinestésica, la espacial y la lógica-matemática:

“Bodily intelligence completes a trio of object-related intelligences: logical-mathematical intelligence, which grows out of the patterning of objects into numerical arrays; spatial intelligence, which focuses on the individual’s ability to transform objects within his environment and to make his way amidst a world of objects in space; and, bodily intelligence, which focusing inward, is limited to the exercise of one’s own body and, facing outward, entails physical actions on the objects in the world” (Gardner, 1993b)

Las inteligencias anteriormente descritas, fueron tomadas como referencia dentro del desarrollo de la propuesta de práctica pedagógica investigativa “Tell me your ideas”, y son válidas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés, por diversas razones.

Para empezar, Krashen plantea como se dijo antes, la hipótesis del input, en la cual resalta la importancia de un input inteligible para la adquisición del idioma meta, pues bien, al considerar la inteligencia musical, el maestro podría proponer otros mecanismos que permitan al estudiante recibir un input inteligible, y entonces podría generar aprendizajes del idioma meta a través de canciones o videos musicales, los cuales servirían como punto de partida no solo en aras de que el estudiante reciba el input, sino también como mecanismo para promover la producción oral.

De igual forma, al hablar de aprendizaje significativo, Ausubel resalta la importancia de la interacción de las ideas previas, con las nuevas ideas para la producción de un nuevo significado, sin embargo, es importante resaltar que esta interacción no solo se da a nivel mental, sino también de manera grupal, en la interacción social, y a través de este intercambio de ideas es posible construir significados y conceptos. Y es precisamente en el marco de esta idea donde se resalta la importancia de la inteligencia interpersonal dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, pues el maestro podrá establecer dinámicas dentro del proceso donde mediante la interacción social se generen el aprendizaje del idioma meta.

Por su parte, al hablar de la inteligencia intrapersonal, es posible decir que guarda una relación estrecha con las hipótesis del monitor y el filtro afectivo, de Stephen Krashen, pues el individuo a fin con dicha inteligencia, tendrá la capacidad para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje del idioma, y poco a poco fortalecerá su monitor lingüístico, así como también tendrá la oportunidad de equilibrar su filtro afectivo de tal modo que a pesar de los retos y desafíos que implica aprender un idioma extranjero como el inglés, este dispuesto a intentarlo una y otra vez. El maestro desempeña un rol importante en esta parte, puesto que como facilitador del proceso, podrá proponer dinámicas de reflexión en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, de forma grupal como individual, con el objetivo de promover la reflexión y la crítica al proceso de aprendizaje de cada individuo.

Finalmente, la inteligencia corporal kinestésica resulta de gran valor, pues permite al maestro valerse de diferentes herramientas y estrategias didácticas tales como, manualidades, talleres de pintura, talleres de baile, actividades de cocina, entre otras, para construir situaciones de comunicación real, pues como lo plantea Krashen dichas situaciones ayudan a la adquisición de la lengua meta de manera natural.

	Aspecto	Descripción
1	<i>Actitud</i>	En términos de la participación, en el momento en que se hacían las preguntas, solo un rango de cuatro a cinco estudiantes estaban

		<p>atentos y querían contestar todo lo que se preguntaba. La mayoría de ellos estaban distraídos, en varias ocasiones debí llamar la atención porque no estaban prestando atención, debido a eso, debí hacer un ejercicio de pararse, sentarse, abrir los brazos, subir las manos, en inglés para que se sacudieran un poquito, y definitivamente muchos aún seguían distraídos.</p> <p>Durante el ejercicio práctico de colorear todo desarrollaron efectivamente la actividad.</p>
2	<i>Producción oral</i>	<p>Entienden las indicaciones que se les da en inglés y lo relacionan con el tema y la situación en particular; sin embargo muy pocos se animan a hablar haciendo uso de nuevo vocabulario; no siguen el patrón por imitación.</p>
3	<i>Participación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Durante la clase hubo surgieron algunas preguntas curiosas de los niños: que significa “<i>Oh my god!!</i>”, “<i>Cómo se dicen los nombres en inglés</i>”, “<i>Cómo se dice erizo en inglés</i>”. - Suprimen letras o invierten el orden de las mismas, al transcribir del tablero al cuaderno.

10.4. **Triangulación**

El Proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa (PPI) titulado “Tell me your idea”, se desarrolló con niños de grado cuarto (4º) de básica primaria, en la institución Educativa José Eusebio Caro sede “Las Palmas”, y tuvo como objetivo promover y fortalecer la producción oral en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Durante su ejecución y desarrollo este proyecto de PPI, uso como estrategia pedagógica y didáctica los talleres pedagógicos y través de estos articuló diferentes actividades didácticas.

Para la ejecución de este proyecto, se propusieron cinco focos de observación y análisis: Participación, lenguaje corporal, producción oral, motivación, producción de materiales. Estos focos, permiten la reflexión y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés propuesta por este Proyecto de PPI, pero además contribuyeron a la toma una postura crítica frente al cómo, el porqué, el para qué, de la enseñanza del idioma inglés en el aula escolar.

Ahora bien, para iniciar este análisis, es preciso resaltar que la enseñanza del inglés no puede ni debe estar supeditada a la enseñanza exclusiva de la gramática, y más aún cuando hablamos de procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en estudiantes de básica primaria, pues como lo plantea Steven Krashen en su teoría de la adquisición del lenguaje, una lengua se adquiere de forma natural en inconsciente a través de su uso en la comunicación real. Por lo tanto, en conformidad con este planteamiento el proyecto de práctica pedagógica investigativa “Tell me your ideas” articuló el proceso de enseñanza del inglés a diferentes actividades manuales y de producción de material lúdico, como un punto de partida situacional desde el cual se generaran posibilidades para los niños y niñas de comunicar algo a alguien, de transmitir un mensaje, puesto que finalmente el objetivo final de aprender un nuevo idioma es precisamente poder comunicarse.

Stephen Krashen habla de la adquisición de una segunda lengua versus el aprendizaje, el primero es un proceso inconsciente, el segundo es un proceso consciente y más formal, aun así, durante la práctica pedagógica Investigativa, el proceso se dio desde las dos perspectivas, puesto que no se puede perder de vista que los estudiantes tienen establecida ya su lengua materna, y aunque no son capaces de explicar las reglas sobre las cuales se sustenta su propia lengua, esta es un punto de referencia, para poder abordar el aprendizaje del inglés, mediados en gran medida por el rol de la imitación y de la repetición.

El tiempo jugó un papel importante en este proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que Steven Krashen también plantea la importancia de que los estudiantes

estén expuestos a un input claro y comprensible, en esa perspectiva cabe mencionar que solo se disponía de dos horas de trabajo semanales, un tiempo de exposición a input comprensible bastante reducido, y de alguna forma esto influyó en el buen desarrollo de los objetivos de la PPI, por ejemplo, por muchas sesiones al iniciar la clase empezamos saludándonos, cada ocho días hacíamos el ejercicio de saludarnos en inglés: Good mornig!! How are you?? Y se esperaba que los estudiantes pudieran responder de manera coherente con lo que se les estaba preguntando, aun así siempre terminaban repitiendo lo que el maestro decía, no había interacción, solo hasta el final del proceso, como lo muestran los diarios de campo, los estudiantes lograron interiorizar el significado de Good morning y la respuesta que se esperaba de ellos.. “I´fine thanks o Very good teacher”

Esto nos deja ver además, que el lenguaje es algo natural, algo que debe darse de forma espontánea y no se puede forzar; en la medida en que los estudiantes estén expuestos con mayor frecuencia a un input comprensible, en condiciones que se acerquen a la realidad de su uso particular de la lengua se logrará el aprendizaje deseado. Sin embargo, si bien no se obtuvo un mayor nivel de la producción oral, en gran medida debido al tiempo reducido, dispuesto para la clase de inglés, se hizo todo un proceso de sensibilización y de acercamiento a la lengua, dejando un terreno abonado para la enseñanza futura del idioma.

Otro de los planteamientos realizados por Steven Krashen trata acerca del filtro afectivo, este autor plantea que “las personas adquieren una segunda lengua solo si obtienen un input inteligible y si sus filtros afectivos están lo suficientemente bajos como para permitir que el input “entre”. Este enunciado permite entender en parte el por qué algunas actividades no generaron el nivel de participación que se esperaba. Por ejemplo, en una de las actividades planteadas al inicio del proceso, la cual se describe en el diario de campo del 07 de Febrero de 2014, después de proyectar un audio cuento en inglés, se plantearon algunas preguntas acerca del mismo, "pocos se animaron a participar y dar respuesta a estas preguntas", evidentemente su filtro

afectivo estaba alto, pues no hubo un input que ellos pudieran comprender y que los motivara a dar respuesta a las preguntas planteadas.

Por supuesto los niveles de participación en muchas de las actividades, tienen una relación estrecha con la motivación, en relación con esto la base teórica que se tomó como punto de partida fue la planteada por David Ausubel y su teoría del aprendizaje significativo. Este autor afirma que un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Sin embargo, cabe resaltar que los estudiantes con los que se llevó a cabo el proceso de PPI, no habían estado expuestos a la enseñanza de una lengua extranjera, sino hasta el momento en que se dio inicio a este proyecto, por lo tanto no habían saberes previos entorno a la lengua que pudieran servir como referente.

Después iniciarse el proceso de Practica Pedagógica investigativa, se buscó constantemente que las actividades estuvieran articuladas entre sí, en aras precisamente de que los estudiantes tuvieran la posibilidad de dar uso a aquello que se había trabajado previamente en situaciones diferentes y que a la par resultara en un aprendizaje significativo para ellos, muestra de eso, es que se procuraba, por clase, trabajar con un numero de palabras en inglés (vocabulario) reducido y que además este mismo vocabulario se usara en otras actividades; por ejemplo en una de las actividades iniciales, se realizó un concéntrese de los colores en inglés, en la cual solo se trabajaron los 10 colores básicos, posteriormente estos mismo colores fueron de gran ayuda para trabajar adjetivos demostrativos, y más adelante adjetivos calificativos del inglés. Cabe resaltar que esto dio mucho resultado, puesto que los estudiantes, como dice Steven Krashen lograron reducir su filtro afectivo y los niveles de participación aumentaron, los estudiantes pasaron de un estado en el que inicialmente no se sentían seguros y motivados a participar a uno en el que, aunque muchas de sus respuestas gramaticalmente estaban incorrectas, el hecho de que

hubiera un elemento que ellos comprendían los animaba a hablar y a hacer enunciados en inglés, lo que para iniciar se pudiera considerar como un logro dentro del proceso, pues se rompe con la barrera del filtro afectivo alto.

Un elemento que es preciso mencionar en esta parte, es que a nivel de producción oral, concebida no solo por el intento de producir un enunciado si no por la habilidad de generar un mensaje en inglés coherente, los progresos fueron mínimos, en parte debido a que algunas actividades resultaron demasiado estructuradas en términos de la gramática, y desde esa perspectiva se pretendía que el estudiante diera una respuesta específica, pero no se comprendía que era lo que realmente el estudiante entendía como necesario para dar el mensaje.

De otro lado, la falta de trabajo en casa fue un factor que influyó fuertemente el proceso, puesto que no hubo un apoyo desde el hogar; en muchas ocasiones los estudiantes no llegaban con los materiales que se acordaban para el desarrollo de la clase o con los ejercicios que se dejaban para ser desarrollados en casa; durante la clase se daba un buen desarrollo del tema, pero ocho días después cuando nos encontrábamos de nuevo, muchas cosas se habían olvidado. Esto nos deja ver que el contexto es un factor fundamental a la hora de llevar a cabo cualquier proceso educativo, pues no se pueden generar aprendizajes, cuando existen necesidades de base que no se suplen de manera idónea, por ejemplo una adecuada alimentación, un acompañamiento en casa que resulte como apoyo no solo académico si no también moral para el adecuado desarrollo de las habilidades tanto en el área de inglés como en las demás asignaturas, entre otras.

10.5. Hallazgos - Lecciones Aprendidas

El proceso de Practica Pedagógica Investigativa – PPI a lo largo de su desarrollo tuvo como objetivo central el fortalecimiento de la competencia comunicativa en el marco de la producción oral; en esa perspectiva, uno de los referentes conceptuales o teóricos, cuyos planteamientos resultaron de gran ayuda, fueron los propuestos por Steven Krashen y su teoría de la adquisición de la L2. Dichos planteamientos en articulación con el desarrollo de las actividades propuesta por la PPI “Tell me your ideas...!!!” condujeron el proceso a algunos hallazgos o lecciones aprendidas.

En primera instancia se encontró que tal cual como lo expone Steven Krashen, el nivel de exposición a un input comprensible influye en el desarrollo de la habilidad oral; es decir a mayor nivel de oportunidades, en que los estudiantes estén expuestos a la lengua extranjera, con mensajes sencillos y comprensibles para ellos, ayudara en el desarrollo de la producción oral individual.

Ahora bien si dicho input comprensible está enmarcado en situaciones de uso particular y familiar para los estudiantes, el proceso cobra mayor eficacia, pues mediante la acción de mimesis, el estudiantes lograra comprender los usos contextuales de la lengua y será capaz de producir enunciados cortos y sencillos en el idioma meta, aunque no esté en las condiciones para explicar el funcionamiento de la misma a nivel lingüístico.

Otro de los hallazgos encontrados, a través del proceso, está relacionado con la hipótesis del monitor lingüístico de Krashen, este autor plantea que cada individuo posee un monitor interno que lo corrige en aquellas situaciones donde de manera consciente se sabe que se ha usado de modo inadecuado la lengua, sin embargo, durante el proceso de PPI se encontró que dicho monitor existe en los estudiantes, pero no de manera interna, sino de manera externa y grupal. Dado el bajo nivel de conocimiento de la lengua, a nivel lingüístico, los estudiantes no desarrollan un monitor lingüístico que les permita corregirse a sí mismos, pero en la interacción son ellos mismo los que se corrigen entre sí, cuando perciben que algo se está diciendo de manera inadecuada.

De otro lado, se pudo constatar que tal como lo plantea Steven Krashen, el Filtro afectivo bajo contribuye a la producción oral; pues solo cuando el estudiante cree que

es posible comunicarse en la lengua meta, y es capaz de asumir el error no como un acto merecedor de castigo, sino como una oportunidad para aprender, su nivel de motivación crece y aumentan las posibilidades de emisiones orales. De ahí que finalizando este proceso, una de las más importantes lecciones que se hayan encontrado, es que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, es un proceso altamente emocional y espiritual, puesto que trasciende al ser y al sentir del individuo.

Es importante entonces, que antes, durante y después de hablar de un proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera también se hable del antes, durante después del proceso de motivación del ser y el sentir del sujeto, pues el desarrollo y fortalecimiento de la producción oral es un como un proceso que crece a la par con el SER y el SENTIR.

Finalmente, es imperativo resaltar que este proceso de ver al lenguaje como una expresión natural, que no se da en el forcejeo, ni en la presión, sino por el contrario de manera espontánea; por supuesto, es posible exponer a los estudiantes a diferentes actividades y ejercicios entorno a la lengua extranjera, en aras de sensibilizar, sin embargo solo con el paso del tiempo y de acuerdo a la intensidad y valor de sus encuentros con la lengua meta, cada individuo sufrirá una especie de “despertar” donde de manera autónoma sentirá la necesidad de comunicarse y empezará a inquietarse por la lengua meta. De ahí entonces, que no se trate de la cantidad de reglas gramaticales que se analicen por clase, o del número de palabras o vocabulario que el estudiante logre memorizar, sino por el contrario del número de posibilidades que el maestro le dé a sus estudiantes de usar de manera significativa y en contexto dichas reglas o palabras, con el fin último de la lengua, comunicarse.

Bibliografía

- adn, D. (s.f.). Diario adn. Recuperado el 28 de 04 de 2015, de Diario adn:
<http://diarioadn.co/vida/educaci%C3%B3n/d%C3%A9ficit-de-ingl%C3%A9s-en-colombia-1.47728>
- Ausubel, D. (1983). *Psicología*. Mexico: Trillas.
- Ausubel-Novak-Hanesian. ((1983).). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. . México: 2° Ed. TRILLAS .
- Fandiño-Parra, Y. J.-J.-V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. *Colombia Bilingüe. Educ. Educ.* Vol. 15, No. 3, 363-381.
- Fonseca Mora, M. (2007). *Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: Los estilos cognitivos de aprendizaje*. En Pastor Villalba, C. (ed.) *Actas del Programa de Formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Munich, Alemania: Instituto Cervantes.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Arghentina Editores .
- Gardner, H. ((1993b)). *Multiple intelligences: The theory in practice*. . Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. ((2006)). *Multiple intelligences: New horizons*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. Nueva York.: Simon & Schuster.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implication*. New York: Longman Group Ltd.

Krashen, S. (1987). *Principles and Practice in second language acquisition*. Hertforshire: Prentice Hall International.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* . Oxford: Pergamon .

Krashen, S. D. (1983). *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom* . Oxford: Pergamon .

MONICA MALDONADO, A. O. (2008). "IMPORTANCIA DE LA ESTIMULACIÓN PRENATAL". Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.

Referentes Bibliográficos

- CAMAYO, J.; MONTENEGRO, S.; MUÑOZ, A.; TOBAR, N. Informe Final de PPI: Talleres pedagógicos para la familiarización del niño con el inglés en el nivel de transición del Colegio el Mirador. Universidad del Cauca. 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía. Segunda edición. Madrid: Siglo XXI,1998, p.47
- FLÓREZ, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Segunda edición. Bogotá: Ed. Mc Graw Hill,2005,P. 21
- MEJIA. Marco. Educación popular hoy en tiempos de globalización. Ediciones Aurora. Pág. 92
- MATURANA, Humberto. formación humana y capacitación. Bogotá: T.M. editores.1998.p19
- DELORS,J. La educación encierra un tesoro. Citado por: CHÁVEZ, Teresa. La enseñanza de la historia del Perú en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XX. Lima: Fondo editorial de la pontificia universidad católica del Perú,2006,p139
- FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad.12º edición. España: Siglo XXI de España editores, S.A.2007. pág.92