

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE INGLÉS DEL PROGRAMA INTERLINGUA DE LA UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA¹

ANALYSIS OF THE TEACHING PRACTICES OF INTERLINGUA ENGLISH TEACHERS AT UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Gilma Zúñiga Camacho*
 Edgar Alirio Insuasty**
 Diego Fernando Macías Villegas***
 Lilian Cecilia Zambrano Castillo****
 Nidia Guzmán Durán*****

Resumen

El presente estudio investigativo tuvo como propósito la caracterización de las prácticas pedagógicas utilizadas por los profesores de inglés de los cursos de Lengua Extranjera Institucional en la Universidad Surcolombiana. Para efectos de identificar las prácticas pedagógicas más frecuentes, se acudió a la utilización de un diseño descriptivo. Se siguieron igualmente los parámetros de la Investigación Acción para desarrollar una estrategia de intervención orientada básicamente a despertar en los docentes de dichos cursos un mayor nivel de concientización sobre las problemáticas encontradas. Como resultado, se destaca el predominio de las prácticas pedagógicas de carácter pre-comunicativo sobre las prácticas más comunicativas. Por otro lado, se determinó que la intervención centrada únicamente en la concientización no resulta ser condición suficiente para asegurar cambios en las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: práctica pedagógica, competencia comunicativa, investigación acción.

Abstract

This research study was aimed at identifying the teaching practices used by the English teachers working in the courses taken by undergraduate students at Universidad Surcolombiana. A descriptive design was used in the first stage of the project. Then an action research model was developed in order to tackle the main weaknesses identified in the first stage. The results showed that pre-communicative practices aimed at developing linguistic competence were prevalent among the teachers taking part in the study. On the other hand, the plan carried out during the action research intervention did not show the outcomes expected.

Key words: teaching practices, communicative competence, action research.

Artículo recibido: 11/05/2009 Aprobado: 12/08/2009

* Magister en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés, profesora titular, Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana. E-mail: gilmazuniga@usco.edu.co

** Magister en didáctica del inglés, profesor asistente, Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana. E-mail: edgarusco@gmail.com

*** Magister en inglés, profesor asistente, Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana. E-mail: dmacias@usco.edu.co

**** Magister en didáctica del inglés, profesora asistente, Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana. E-mail: licezam@gmail.com

***** Magister en educación, profesora asociada, Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana. E-mail: nidiaguzman2009@hotmail.com

¹ **Artículo derivado del trabajo investigativo:** Análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés del Programa Interlingua de la Universidad Surcolombiana.

Introducción

El rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología y el proceso de globalización han hecho que el dominio de una segunda lengua se haya convertido en una necesidad apremiante para los profesionales de todas las áreas del conocimiento. Por tanto, actualmente en Colombia, las instituciones educativas de todos los niveles buscan estrategias que les permitan a sus estudiantes alcanzar una competencia comunicativa en una segunda lengua, que generalmente ha sido el inglés. Por esta razón se llevó a cabo la presente investigación en un contexto de educación superior en los cursos de lengua extranjera (Interlingua) de la Universidad Surcolombiana.

Se presume que los profesores de inglés incorporan los principios del enfoque comunicativo en el salón de clase y que su formación como docentes les ha dado los elementos teóricos y prácticos necesarios para desarrollar la competencia comunicativa en inglés de sus alumnos. Sin embargo, varios estudios realizados en Colombia tales como Cardona y Quintero² y Zambrano e Insuasty³ muestran que a pesar de las nuevas tendencias, los docentes aún centran sus prácticas pedagógicas en los componentes estructurales de la lengua lo cual no conlleva a alcanzar competencia comunicativa en una lengua extranjera.

Por tanto, esta investigación se centra en la caracterización de las prácticas pedagógicas de los profesores de los cursos de inglés y la manera como incorporan a la práctica los principios del denominado enfoque comunicativo.

Igualmente, una vez caracterizadas las prácticas pedagógicas, este estudio buscó alternativas de intervención que se pudieran abordar desde las mismas aulas y verificar su eficiencia en cuanto al mejoramiento de estrategias que propendieran por un mayor logro en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.

Una investigación de este tipo servirá como punto de partida para la realización de futuros proyectos de investigación-acción que redundarán en la calidad de la educación regional y nacional.

Por lo anterior, este estudio intenta responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas más utilizadas actualmente por los docentes de los cursos del programa Interlingua de la Universidad Surcolombiana y en qué grado dichas prácticas promueven el desarrollo de la competencia comunicativa?
- ¿Cuáles son las características de estas prácticas que requieren intervención y mediante qué estrategias se pueden abordar?
- ¿Qué cambios se percibieron en las prácticas pedagógicas a partir de la intervención?

Fundamento teórico

Enfoque comunicativo

En el campo particular de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros, los docentes disponen hoy por hoy de un enfoque de orientación que recoge y armoniza los principales avances que se han dado en disciplinas como la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística, la psicología cognitiva, la psicología humanística y el constructivismo. Se trata del denominado *Enfoque Comunicativo* que busca justamente que los estudiantes adquieran competencia comunicativa en la lengua extranjera. Se entiende, por "competencia comunicativa", la capacidad de usar la lengua eficientemente en diferentes contextos. Esta competencia comunicativa está formada por tres componentes: lingüístico, pragmático y sociolingüístico (Marco Común Europeo)⁴. El componente lingüístico se refiere al conocimiento de los recursos formales de la lengua tales como las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas. El componente pragmático se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos y comprende una competencia discursiva y funcional; es decir, el uso de las formas en situaciones de comunicación real. La competencia sociolingüística se refiere a las condiciones sociales y culturales implícitas en el uso de la lengua.

² Gloria Cardona y Josefina Quintero, *Una mirada investigativa al aula de inglés*, (Manizales: Universidad de Caldas, 1996), 77.

³ Lilian Zambrano y Edgar Insuasty, "Aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza-aprendizaje del inglés en los establecimientos de secundaria en Neiva," *Entornos* 14 (2001): 32.

⁴ Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages*, (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), 13

El desarrollo de competencia comunicativa en una segunda lengua conlleva el cumplimiento de algunos principios básicos de aprendizaje. Entre ellos, se destacan los siguientes: 1) Según la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel⁵, el aprendizaje sucede a través de un proceso significativo consistente en relacionar conceptos nuevos con el conocimiento que el aprendiz ya ha adquirido previamente; 2) el motivo principal para aprender una lengua es la existencia de una *necesidad comunicativa*; esto hace que los estudiantes sientan que están aprendiendo a hacer algo útil con la segunda lengua⁶; 3) el éxito del aprendizaje comunicativo de una lengua depende de la calidad de oportunidades que se brinda al estudiante para hacer uso de la lengua⁷; 4) la existencia de un ambiente socio-humanístico, impulsado por un profesor facilitador, le permite al aprendiz expresarse sin inhibiciones⁸; 5) el input (o material lingüístico al que se expone al estudiante) debe ser comprensible, relevante a los intereses inmediatos, no demasiado complejo y que tampoco esté estrictamente graduado y que sea interesante de manera que contribuya a crear una atmósfera relajada en el aula de clase⁹; 6) la interacción que conlleve negociación del significado facilita el proceso de adquisición de una segunda lengua¹⁰.

Prácticas pedagógicas comunicativas

El primer postulado teórico relevante al estudio se refiere a la caracterización de las prácticas pedagógicas. Flórez¹¹ define las prácticas pedagógicas como aquel proceso intencional y planeado para facilitar que determinados individuos se apropien creativamente de alguna porción de saber con miras a elevar su formación. Tamayo Valencia¹², por su parte, sostiene que la práctica pedagógica no es la simple docencia entendida como transmisión de contenidos e información y aunque muchas veces lo parezca así, ella implícita o explícitamente configura un acontecimiento complejo. Se trata de una noción metodológica que designa los modelos pedagógicos tanto teóricos como prác-

ticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. En otros términos, la práctica pedagógica es el quehacer de un docente en el aula, apoyado en diferentes creencias, investigaciones, teorías y modelos.

La concepción de todos estos principios pedagógicos y metodológicos *en acción* da surgimiento a la noción de *prácticas pedagógicas comunicativas*, las cuales están llamadas a concretizarse en el contexto del aula de clase unas condiciones propicias para el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Las prácticas pedagógicas comunicativas se pueden clasificar de acuerdo con su naturaleza. Al respecto, William Littlewood¹³ (1998) establece que la enseñanza comunicativa comprende dos grandes tipos de actividades: (a) Las *actividades pre-comunicativas*, basadas en la precisión y que presentan estructuras, funciones y vocabulario, y (b) Las *actividades comunicativas*, basadas en la fluidez y que implican compartir e intercambiar información.

Las actividades pre-comunicativas se subdividen en actividades estructurales y actividades cuasi-comunicativas. Las estructurales tienen que ver con la mecanización y práctica de las estructuras. Las cuasi-comunicativas se basan en la comunicación y en la estructura de la lengua.

A su turno, las actividades comunicativas se subdividen en actividades funcionales y actividades de interacción social. En las actividades de comunicación funcional, la interacción se torna menos controlada por convenciones artificiales, y los significados que los aprendices necesitan expresar se vuelven menos predecibles; además, se presenta un incremento gradual en el rango de funciones comunicativas que pueden ocurrir. Las actividades de interacción social presentan una dimensión de un contexto social más claramente definido.

⁵ Douglas Brown, *Principles of language learning and teaching*, (New York: Pearson ESL, 2002), 83.

⁶ Jesús Alirio Bastidas, *Opciones Metodológicas para la Enseñanza de Idiomas*, (Nariño: JABA, 1993), 167.

⁷ William Littlewood, *Foreign and Second Language Learning*, (Cambridge: Cambridge University Press, 1984), 57.

⁸ Douglas Brown, *Principles of language learning and teaching*, (New York: Pearson ESL, 2002), 90-91.

⁹ Jack Richards and Ted Rodgers, *Approaches and methods in language teaching*, (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), 182-183.

¹⁰ Rod Ellis, *Learning a second Language through interaction*, (Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, 1999), 4.

¹¹ Rafael Flórez, *Hacia una pedagogía del conocimiento*, (Bogotá: McGraw Hill, 1994), 3.

¹² Alfonso Tamayo, "Modelos pedagógicos y prácticas pedagógicas en la Educación Superior", (ponencia en el Encuentro Nacional de prácticas pedagógicas universitarias. Universidad Surcolombiana, Neiva, noviembre 7 y 8 de 2002).

¹³ William Littlewood, *Communicative Language teaching*, (Edinburgh: Cambridge University Press, 1998), 85-86.

Metodología

El método de esta investigación educativa se enmarcó, en la primera etapa, en los parámetros de un diseño descriptivo para caracterizar las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes. Según Seliger and Shohamy,¹⁴ este diseño involucra una serie de técnicas utilizadas para especificar, delinear o describir situaciones o problemas que ocurren de manera natural sin manipulación de tipo experimental.

En la segunda etapa se utilizó el modelo de investigación-acción el cual, según Cohen and Manion¹⁵, tiene ante todo un carácter situacional y se centra en la identificación y solución de problemas en un contexto específico. Además señalan que la colaboración es una característica importante de este método de investigación cuyo propósito final es mejorar el estado actual de lo que sucede en un contexto educativo.

La investigación se llevó a cabo en los cursos de lengua extranjera que toman los estudiantes de pregrado de la universidad. Los profesores de estos cursos son, en su gran mayoría, contratados bajo la modalidad de hora cátedra. Para el estudio, se seleccionaron al azar 8 de 26 profesores. Todos los profesores poseen pregrado en programas de formación de docentes de lenguas extranjeras.

Para la recolección de la información se usaron, tanto en la primera etapa descriptiva como posteriormente de la etapa de intervención, instrumentos tales como guías de observación de clase, diarios y entrevistas semiestructuradas. La observación de clases se realizó durante ocho sesiones continuas de dos horas cada una, durante la primera y la segunda etapa. A cada sesión asistía un investigador principal y un auxiliar de investigación. Esta información se registró en una ficha elaborada previamente (Anexo 1). En cuanto a los diarios de campo cada docente participante en el estudio diligenció un diario (Anexo 2) en donde registraban lo sucedido en cada sesión y su punto de vista personal sobre el desarrollo de la clase, utilizando un formato previamente diseñado. Se aplicaron además dos entrevistas

semiestructuradas, una en la primera etapa y la otra en la segunda etapa, es decir después de la intervención. El objetivo de la primera entrevista fue recoger las impresiones de los profesores sobre conceptos como competencia comunicativa y sobre el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en las clases de inglés (Anexo 3). La segunda entrevista que se aplicó al finalizar la segunda etapa tuvo como propósito establecer las percepciones de los profesores respecto a la incidencia de los talleres de intervención en sus prácticas pedagógicas (Anexo 4).

Para el análisis de datos se siguieron las etapas de recolección de datos, codificación, clasificación y triangulación entre los diferentes instrumentos para luego llegar a una comparación, interpretación y elaboración de resultados.

La interpretación de los datos en la primera etapa permitió establecer los aspectos de las prácticas pedagógicas que ameritaban intervención y que posteriormente llevaron a la realización de siete talleres. Las temáticas de estos talleres fueron enseñanza reflexiva, definición de logros, estándares y currículo, conceptos de competencia comunicativa, uso de materiales en la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, el papel de la lúdica en el aprendizaje, la evaluación del aprendizaje y el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de hablar, escuchar, leer y escribir. Cabe agregar que los docentes participantes tomaron parte activa en las actividades programadas dando a conocer sus experiencias, reflexiones o estrategias que pudieran ser utilizadas por sus colegas para el mejoramiento de sus respectivas prácticas pedagógicas.

Al finalizar la segunda etapa, los investigadores recolectaron nuevamente información sobre las prácticas pedagógicas de los mismos docentes bajo los parámetros de la investigación acción a través de observación, entrevistas y diarios. Se comparó esta información con la obtenida inicialmente en la primera etapa, con base en lo cual se pudo verificar el efecto del tipo de intervención adoptada.

¹⁴ Herbert Seliger and Elana Shohamy, *Second Language Research Methods*, (Oxford: Oxford University Press, 1989), 124.

¹⁵ L. Cohen and L. Manion, "Research Methods in Education", In *Research Methods in Language, Learning* Nunan, David (Cambridge: Cambridge University Press, 1992), 18.

Resultados

Caracterización de las prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas más utilizadas por los docentes de Inglés del Programa de Interlingua se clasificaron en actividades Pre-comunicativas y actividades Comunicativas según el modelo elaborado por Littlewood¹⁶. Sin embargo, estas dos grandes categorías de actividades no estuvieron totalmente desconectadas en los cursos; de hecho, una actividad pre-comunicativa como es el caso de hacer y responder preguntas se enfocó más en el uso de las formas lingüísticas para un determinado grupo de estudiantes mientras que para otro grupo la misma actividad se centró más en el significado que se quería expresar. De tal manera que la misma actividad tenía un carácter pre-comunicativo para el caso del primer grupo y un carácter comunicativo para el segundo grupo de estudiantes.

A pesar de lo anterior, hubo un predominio marcado de las actividades pre-comunicativas sobre las de naturaleza comunicativa como se puede observar en la figura 1:

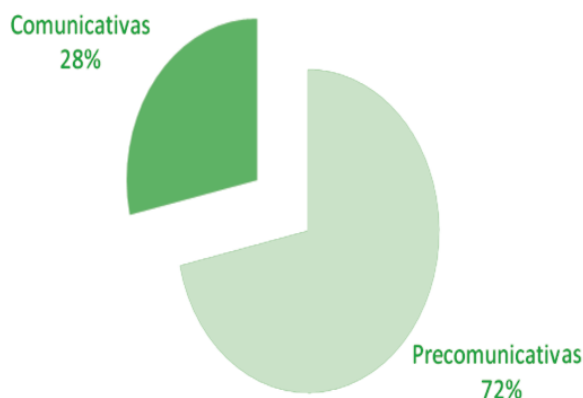


Figura 1. Actividades de la clase.

Dentro del 28% correspondiente a actividades comunicativas, existió prevalencia de las actividades funcionales sobre las sociales, es decir sobre las verdaderas funciones de comunicación real. Se distinguieron para el caso de las funcionales, actividades como hacer preguntas, juegos, intercambio de información, descripciones y reportes orales y otras tales como juego de roles y simulación para el caso de las actividades de carácter social, éstas últimas con un muy bajo porcentaje como se puede observar en la figura 2.

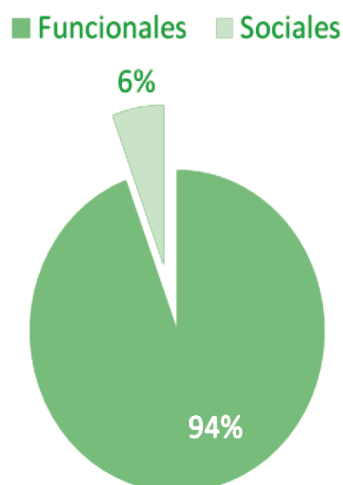


Figura 2. Actividades comunicativas.

Los patrones de interacción más frecuentes se dieron para el caso de profesor-clase y con menos frecuencia para estudiante-profesor y estudiante-estudiante tal como se observa en la figura 3. Lo anterior nos permitió ver que aún persiste bajo interés y disposición por participar por parte de muchos de los estudiantes debido muy posiblemente a falta de una mayor motivación, de estrategias metodológicas que involucren más la producción oral y escrita de los estudiantes. Algo sobre lo cual valdría la pena explorar e investigar a mayor profundidad.

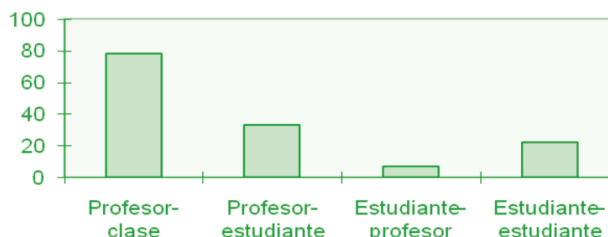


Figura 3. Patrones de interacción.

En cuanto a los materiales, solamente el 23,9% fueron considerados por parte de los investigadores como auténticos; es decir, materiales que no han sido diseñados para el aprendizaje de la lengua contra un 76,1% correspondiente a materiales no auténticos; aquellos diseñados para el aprendizaje de una segunda lengua. Adicionalmente, se estableció que el 13,6% de los materiales tuvieron un uso mínimamente controlado, en donde el profesor proponía la actividad pero el estudiante tenía

¹⁶ William Littlewood, *Communicative Language teaching*, (Edinburgh: Cambridge University Press, 1998), 85-86.

la libertad para responder, interactuar o crear, mientras un 57,6% fueron altamente controlados reflejando así nuevamente una tendencia de carácter pre-comunicativo.

En el caso de la competencia comunicativa, se observó que un 62,5% de las actividades estuvieron centradas en la competencia lingüística, es decir “la relacionada con el conocimiento de los recursos formales de la lengua como sistema y a la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos”, un 29,4% en el desarrollo de la competencia pragmática, que corresponde al “uso funcional de los recursos lingüísticos” y tan sólo el 8,1% en la competencia sociolingüística, la cual hace referencia “al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de una lengua” (Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, MEN, 2006) tal como se observa en la figura 4.

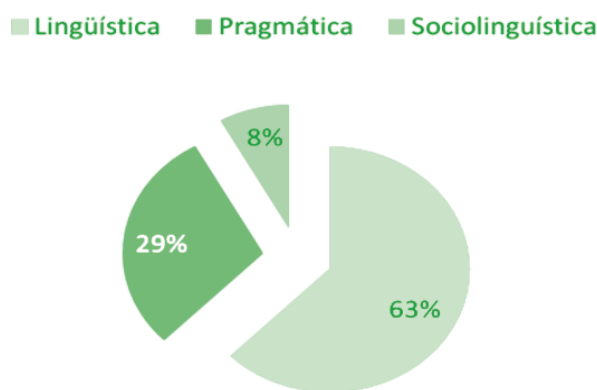


Figura 4. Competencia comunicativa.

Esto tiene correlación con el hecho de que la gramática y el vocabulario tuvieron mayor énfasis con el 22% y el 16,5% respectivamente, en comparación con el desarrollo de las otras habilidades lingüísticas de carácter receptivo, escucha (18%) y lectura (12%), y de carácter productivo como habla (17,5%) y escritura (14%), las cuales no se fomentaron en contextos adecuados de integración.

El uso de la segunda lengua, entre otros aspectos, sólo tuvo un alcance comunicativo equivalente al 31,2% del total de 112 actividades desarrolladas en contraste con un 68,8% de uso mecánico de la lengua, es decir más estructural y cuasi-comunicativo (Littlewood, 1998).

Finalmente, cabe resaltar que el 18,9% de las actividades se realizaron en grupos o en parejas y el 57,5% de

las mismas con la clase entera. Sin embargo, en muchas ocasiones se percibió que el trabajo en grupo asignado por el profesor no se prestaba para este tipo de organización sino, por el contrario, para que fuera desarrollada de manera individual.

Todo lo anterior permite reafirmar un mayor predominio de rasgos pre-comunicativos en relación con los diferentes aspectos tenidos en cuenta durante la observación de clases. A pesar de que los profesores afirmaron en la entrevista (Anexo 1) que basaban sus clases en los principios del Enfoque Comunicativo, cuando se les solicitó definir qué es competencia comunicativa, la mayoría no se refirieron a sus componentes con claridad conceptual. Algunos de ellos asociaron competencia comunicativa con la habilidad oral.

Para caracterizar las prácticas pedagógicas también se les solicitó a los docentes llevar un diario que tenía como objetivo fundamental que describieran sus prácticas y reflexionaran sobre las mismas. Al analizar estos diarios se pudo evidenciar también el predominio de actividades tendientes al desarrollo de la competencia lingüística. Igualmente, se pudo observar que en la mayoría de casos hubo poco énfasis en la parte reflexiva, ya que la mayoría de docentes se limitaron a describir lo que sucedió en las clases.

Fue evidente que las prácticas pedagógicas empleadas por los profesores se centran en su mayor parte en el desarrollo de la gramática y del vocabulario, características identificadas tanto en los diarios como en las observaciones. Esta característica, sin embargo, no estuvo de acuerdo con lo expresado por los profesores en la primera entrevista, quienes manifestaron usar una metodología comunicativa, contradicho por los diarios y observaciones. No tenían claridad en cuanto al concepto de competencia comunicativa puesto que la relacionaban con desarrollo de la habilidad oral. A su vez la habilidad oral observada se limitó, generalmente, a lectura o repetición de diálogos o escritura y posterior lectura de los mismos con ausencia de negociación de significados.

Puntos y estrategias de intervención

Una vez caracterizadas las prácticas pedagógicas, se estableció que las prácticas más frecuentes empleadas por los docentes, no favorecían el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente en lo que tiene que

ver con sus componentes pragmático y sociolingüístico, y se identificaron los puntos que merecían una intervención con el fin de aclarar conceptos y discutir estrategias de enseñanza-aprendizaje más efectivas para el desarrollo de la competencia comunicativa. Se priorizaron siete temáticas a partir de las cuales se diseñaron siete talleres basados en las siguientes temáticas: enseñanza, reflexiva, currículo, estándares y logros para el programa, definiciones conceptuales de competencia comunicativa, dado que en las entrevistas, los profesores confundieron competencia comunicativa con desarrollo de la producción oral, uso de materiales, papel de la lúdica en el aprendizaje, la evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras, y desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Los docentes asistieron a estos talleres con mucha motivación, participaron activamente y sugirieron planear actividades de este tipo con más frecuencia. Estos talleres se realizaron en el periodo inmediatamente anterior a la iniciación del semestre académico. Su duración fue de dos horas por temática y su aplicación se realizaría durante el semestre inmediatamente siguiente, aspecto que se observó en la siguiente etapa.

Efectos de la intervención en las prácticas pedagógicas

Los resultados de la observación después de la intervención, mostraron cambios poco significativos con relación a lo observado en la primera etapa. En efecto, aspectos tales como mayor uso de actividades pre-comunicativas, predominio de actividades tendientes al desarrollo de la competencia lingüística sobre la pragmática y sociolingüística, mayor predominio de objetivos académicos sobre los reales y comunicativos, uso de texto escolar como principal fuente de input, interacción centrada en el profesor, presentaron variaciones muy poco significativas con relación a lo observado en la primera etapa. Al respecto, surge la duda sobre si la modalidad de los talleres, no fue lo suficientemente contundente como para generar cambios en las prácticas de los docentes. Estos resultados hacen prever que los talleres se dieron con unas características tales como poco tiempo, falta de aplicación inmediata y seguimiento, no mostraron mayores cambios en las prácticas pedagógicas observadas después de la intervención. A pesar de que los docentes mostraron un alto grado de interés y de buena disposición a través de los talleres, ya en el momento de la ejecución de sus clases muchos recurrían a las estrategias que habían estado utilizando. Esto permite ver la falta de coherencia entre sus percepciones y la práctica real en el salón de clase.

Conclusiones y recomendaciones

Esta investigación nos permitió caracterizar las prácticas pedagógicas de los profesores y las concepciones y limitaciones que las condicionan. Este conocimiento debe contribuir a aceptar carencias, esclarecer conceptos y asumir cambios necesarios para apostarle a unas prácticas pedagógicas más adecuadas a los requerimientos de los profesores y estudiantes de lenguas extranjeras. Igualmente, nos permite indagar por factores que permitan intervenciones pedagógicas de investigación-acción que realmente impacten las prácticas pedagógicas de los profesores.

Fue notoria la prevalencia de las prácticas pre-comunicativas, la concentración en la competencia lingüística y la escasa presencia de actividades tendientes al desarrollo de las competencias pragmática y sociolingüística. Igualmente, el estudio evidenció la presencia constante de otras características que no favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa, tales como la dependencia casi total del texto escolar, la escasa interacción en parejas y grupos, y el predominio de los objetivos lingüísticos sobre los reales y comunicativos.

Los resultados de esta investigación son el insumo para la iniciación de una investigación-acción colaborativa a largo plazo dado el poco impacto generado por la intervención realizada por medio de los talleres. Por tanto, es necesario involucrar a los profesores partiendo de las propias problemáticas identificadas en las aulas de clase para que por medio de investigaciones individuales logremos objetivos más amplios que impacten al grupo y por ende a toda la comunidad universitaria.

Se sugiere además para futuras acciones que los docentes logren apropiarse de los conocimientos y experiencias adquiridos a través de sus prácticas pedagógicas, de grupos de trabajo, de seminarios permanentes, de aprendizaje colaborativo y de otros procesos que hagan parte de su capacitación y desarrollo profesional que conlleven más participación e iniciativa individual.

Al respecto también podemos concluir que el seguimiento al trabajo de los docentes participantes en lo que tiene que ver con la asimilación de las nuevas estrategias metodológicas por parte de los investigadores debe ser más constante y debe involucrar un carácter más reflexivo por ambas partes y de mayor participación en la toma de decisiones por parte de los docentes participantes.

Lo anterior a pesar de que se logró en alguna medida y especialmente a través de los diarios que algunos docentes asumieran un papel más reflexivo durante las diferentes etapas del proyecto. Aun se requiere, entonces, desarrollar más en este aspecto ya que la reflexión sobre la práctica es de vital importancia para el desarrollo profesional docente, especialmente si esta reflexión conlleva la adopción de las decisiones de mejoramiento o cambio que se ameriten.

Igualmente se debe enfatizar en la retroalimentación que se le debe dar a cada docente participante sobre las clases observadas con el fin de concientizar a cada uno de ellos sobre los aspectos que funcionan bien en sus clases y aquellos que necesitan mejoramiento dentro de su práctica profesional docente. En lo posible que esta retroalimentación sea a través de un enfoque de autodescubrimiento donde se estimule y cuestione al docente para que por sí mismo logre identificar sus posibles fortalezas y debilidades.

Se concluye de igual manera que es necesario un mayor seguimiento a los procesos de enseñanza apren-

dizaje del inglés en los cursos del Programa de Interlingua de manera que se puedan intervenir de una manera más continua y más personalizada los diferentes aspectos que hacen parte de las prácticas pedagógicas de los docentes de dicho programa.

En el equipo investigador nos queda un gran interrogante, relacionado con nuestro papel como promotores de las prácticas pedagógicas comunicativas. Por ende, valdría la pena explorar nuevas etapas investigativas que nos permitan responder interrogantes como: ¿Hasta qué punto una intervención de investigación acción colaborativa puede influir en la adopción de verdaderas prácticas pedagógicas comunicativas?

Finalmente, se trata de buscar alternativas que permitan a la comunidad docente desarrollar prácticas pedagógicas que respondan a los requerimientos de nuestros estudiantes en el camino hacia el desarrollo de su competencia comunicativa en la lengua extranjera.

Referentes bibliográficos

Bastidas, Jesús Alirio. *Opciones Metodológicas para la Enseñanza de Idiomas*. JABA, Nariño, 1993.

Douglas Brown. *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson ESL, 2002.

Cardona, Gloria y Josefina Quintero. *Una mirada investigativa al aula de inglés*. Manizales: Universidad de Caldas, 1996.

Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Ellis, Rod. *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

Flórez, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill, 1994.

Jiménez, Sonia, et al. *Action Research Guide*. COFE Series. London: Thames Valley University, 1993.

Littlewood, William. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Littlewood, William, *Communicative Language teaching*. Edinburgh: Cambridge University Press, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. MEN, 2006.

Nunan, David. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

Richards, Jack and Ted Rodgers. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Seliger, Herbert and Elana Shohamy. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

Tamayo, Alfonso. "Modelos pedagógicos y prácticas pedagógicas en la Educación Superior", ponencia en el Encuentro Nacional de prácticas pedagógicas universitarias. Universidad Surcolombiana, Neiva, noviembre 7 y 8 de 2002.

Zambrano, Lilian y Edgar Insuasty. "Aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza-aprendizaje del inglés en los establecimientos de secundaria en Neiva", *Entornos* 14 (2001): 27-32.

Anexo 1
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
 Proyecto de Investigación *Análisis de las Prácticas Pedagógicas*
del Programa Interlingua de la Universidad Surcolombiana

FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASE

PROFESOR: _____ LECCIÓN (Minutos): _____ FECHA: _____

NIVEL: _____ OBSERVADOR: _____

TEMA/UNIDAD: _____ AUXILIAR: _____

Actividad	Tiempo	Objetivos		Interacción				Materiales			Competencia lingüística	Verificación del aprendizaje	Rol del profesor	Habilidades						Uso L2		Uso L1			Organización									
																												u	T	p				
		1	2	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	5	6	1	2	1	2	3	1	2	3				
Pre																																		
While																																		
Post																																		

CONVENCIONES

TIEMPO:

OBJETIVOS

1. Reales
2. Académicos

INTERACCIÓN

1. Profesor-clase
2. Profesor-estudiante
3. Estudiante-profesor
4. Estudiante-estudiante

MATERIALES

USO

1. Altamente controlado
2. Semi controlado
3. Mínimamente controlado

TIPO

1. Auténtico:
2. No auténtico:

COMPETENCIA COMUNICATIVA

1. Lingüística
2. Pragmática
3. Sociolingüística

VERIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE

1. Alto
2. Medio
3. Bajo

ROL DEL PROFESOR

1. Altamente facilitador
2. Medianamente facilitador
3. Mínimamente facilitador

HABILIDADES

1. Escucha
2. Habla
3. Lectura
4. Escritura
5. Gramática
6. Vocabulario

USO DE LA SEGUNDA LENGUA

1. Uso mecánico
2. Comunicativo

USO DE LA PRIMERA LENGUA

1. Muy frecuente
2. Poco frecuente
3. Nunca

ORGANIZACIÓN

1. Clase entera
2. Trabajo en grupo
3. Individual

Anexo 2
FORMATO PARA EL DIARIO DE LOS PROFESORES

DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN	PUNTOS DE INTERVENCIÓN

Anexo 3
ENTREVISTA INICIAL PARA PROFESORES

- ¿Qué prácticas pedagógicas son las más usadas en sus clases?
- ¿Qué caracteriza una clase basada en el desarrollo de la competencia comunicativa?
- ¿Cuáles de sus prácticas pedagógicas utilizadas en el aula de clase, cree usted que promueven el desarrollo de la competencia comunicativa?
- ¿Qué prácticas pedagógicas considera relevantes para promover el aprendizaje de una lengua extranjera?

Anexo 4
ENTREVISTA FINAL PARA PROFESORES

- ¿De qué manera contribuyeron los talleres de intervención para el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas en el aula de clase y la promoción del aprendizaje en sus estudiantes? Dé ejemplos concretos de cambios en sus prácticas pedagógicas.
- ¿Diligenció usted un diario de las clases observadas? En caso afirmativo, ¿qué utilidad pedagógica le encontró al diario? ¿Lo recomendaría? En caso negativo, ¿por qué no lo llevó?
- ¿Qué sugerencias haría usted para una continuación de este proyecto?
- ¿En qué áreas o aspectos quisiera usted profundizar con el fin de lograr un mayor desarrollo de su rol como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés?