

EDUCACIÓN BILINGÜE UTILIZANDO COMO RECURSO LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN GRADO ONCE DE UNA INSTITUCIÓN
PÚBLICA DE DOSQUEBRADAS, COLOMBIA

Carlos Alberto Bernal Betancur

Universidad Tecnológica de Pereira
Doctorado en Ciencias de la Educación

RUDECOLOMBIA

Cade Pereira

2021

EDUCACIÓN BILINGÜE UTILIZANDO COMO RECURSO LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN GRADO ONCE DE UNA INSTITUCIÓN
PÚBLICA DE DOSQUEBRADAS, COLOMBIA

Tesis para la obtención del grado de Doctor en Ciencias de la Educación

Por

Carlos Alberto Bernal Betancur

Director de tesis

Dr. Enrique Arias Castaño

Universidad Tecnológica de Pereira

Doctorado en Ciencias de la Educación

RUDECOLOMBIA

Cade Pereira

2021

Tabla de contenido

Reconocimientos	xi
Introducción	xiii
1. Problema de Investigación	15
1.1 Planteamiento del Problema.	15
1.1.1. El aprendizaje del inglés.....	15
1.1.2. El enfoque comunicativo y sociocultural.....	21
1.1.3. La competencia comunicativa intercultural.....	23
1.2. Justificación.....	25
1.3. Pregunta de investigación.....	29
1.3.1. Sub-preguntas.	30
1.4. Objetivos.....	30
1.4.1. Objetivo general.....	30
1.4.2. Objetivos específicos.	30
2. Marco referencial	31
2.1. Marco Teórico.	31
2.1.1. Enseñanza del inglés.....	31
2.1.2. Metodologías para la enseñanza del inglés.....	37
2.1.2.1. El enfoque de gramática y traducción.....	42
2.1.2.2. El método directo.	45
2.1.2.3. El enfoque comunicativo.....	46
2.1.3. Bilingüismo.....	50

2.1.4. Educación bilingüe.	53
2.1.4.1. Educación intercultural bilingüe crítica.	59
2.1.5. Políticas de bilingüismo en la educación pública colombiana.	61
2.1.6. Cultura.	66
2.1.7 La Competencia Comunicativa Intercultural.	69
2.1.7.1. El hablante intercultural.	88
2.1.7.2. Implementación y evaluación de la competencia comunicativa intercultural..	89
2.2. Estado del arte.	93
2.2.1. Políticas educativas.	94
2.2.2. Metodologías para la enseñanza del inglés: aportes y limitaciones.	98
2.2.3. Concepciones de los docentes acerca de la enseñanza del inglés.	116
2.2.4. Enseñanza del inglés a través de la educación bilingüe y la competencia comunicativa intercultural.	130
3. Marco Metodológico.	144
3.1. Enfoque de investigación.	144
3.2. Tipo de investigación.	146
3.3. Métodos e instrumentos de recolección de datos.	149
3.3.1. Diarios de campo.	149
3.3.2. Artefactos.	151
3.3.3. Entrevistas.	152
3.4. Contexto de la investigación.	155

3.4.1. Escenario.....	155
3.4.2. Participantes.....	156
3.5. Diseño instruccional.....	157
3.6. Análisis de la información.....	164
3.7. Rol del investigador.....	170
3.8. Consideraciones éticas.....	171
4. Hallazgos.....	174
4.1. Implicaciones pedagógicas bilingües a través del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.....	174
4.1.1. Estrategias pedagógicas para el desarrollo bilingüe.....	175
4.1.2. Impacto en la participación de las estudiantes en la Educación Bilingüe.....	201
4.1.3. Rol de la lengua materna de las estudiantes dentro del desarrollo bilingüe.....	212
4.2. Caracterización de la propuesta de educación bilingüe en el contexto del estudio.....	218
5. Conclusiones.....	237
5.1. Implicaciones pedagógicas y de investigación.....	244
5.2. Limitaciones.....	247
Referencias Bibliográficas.....	250
Apéndices.....	267
No 1. Diario de campo.....	267
No. 2. Sistematización de la información.....	274
No. 3. Muestra de artefactos.....	278

No. 4. Carta de consentimiento	279
No. 5. Lesson plan.....	281

Tabla de contenido de tablas

Tabla 1. Niveles de desempeño de inglés en la prueba del ICFES Saber 11.....	17
Tabla 2. Elementos y subelementos del método.....	39
Tabla 3. The six interconnected characteristics as a description of Communicative Language Teaching.....	48
Tabla 4. Paralelo entre multiculturalismo e interculturalidad.....	70
Tabla 5. Desarrollo de competencia intercultural.....	139

Tabla de contenido de Ilustraciones

Ilustración 1. Formato diario de campo.....	151
Ilustración 2. Planeador de clase.....	161
Ilustración 3. Artefacto: tarea-poster 4.....	185

Resumen

Este estudio buscó determinar el impacto de la educación bilingüe en el proceso de enseñanza/aprendizaje utilizando como recurso la competencia comunicativa intercultural con estudiantes de grado once de una institución pública del municipio de Dosquebradas, Colombia.

Para este propósito, se llevó a cabo un estudio de caso cualitativo, en el que participaron 37 estudiantes pertenecientes a un grado once de secundaria. Dichas participantes fueron expuestas a una propuesta de educación bilingüe teniendo como recurso la competencia comunicativa intercultural de manera virtual. La recolección de datos que resultó de la intervención se realizó a través del análisis de contenido del diario del profesor, los artefactos y entrevistas, dichos datos se codificaron y se categorizaron; la validez de este proceso se fundamentó en la triangulación de la información recolectada por los tres instrumentos.

La enseñanza del inglés y sus metodologías fueron los primeros conceptos que fundamentaron el marco teórico del estudio. Bronckart (2007), afirma que las propuestas tradicionales de enseñanza del inglés, se fundamentan en la importancia que se le da al sistema formal de la lengua, el cual se pone por encima del acto comunicativo. Posteriormente, se abordan los términos de bilingüismo, educación bilingüe y políticas de bilingüismo. Grosjean (2008) comenta que una persona bilingüe es aquella que tiene la capacidad de utilizar dos o más idiomas y culturas con fines comunicativos. Así mismo, García (2009) destaca que en la educación bilingüe el L2 se convierte en el medio de enseñanza y de acceso al conocimiento y a otras culturas. De igual manera, Cummins (2001) resalta en dicho modelo de enseñanza el beneficio que tiene el L1 al fortalecer el proceso de aprendizaje en una relación de interdependencia entre ambas lenguas. Por último, la competencia comunicativa intercultural, Según Byram y Zarate

(1997) promueve un usuario de lengua más humano, cuyos valores y formación en lengua le permitan interactuar con personas de otras culturas.

Los resultados evidencian que las estrategias pedagógicas implementadas en la propuesta de educación bilingüe: uso de la lengua materna como complemento al input presentado en L2, motivación a usar ambas lenguas, motivación al uso de L2 y desarrollo de habilidades productivas en relación a la pronunciación y la competencia léxica fueron efectivas ya que promovieron la comprensión de los contenidos, la participación tanto en L1 como en L2, la reflexión de las temáticas interculturales y un ambiente de aula caracterizado por el respeto y la afabilidad. Así mismo, la propuesta de educación bilingüe promovió la participación de las estudiantes cuando se consideraron los conocimientos previos y del mundo y se usó el español como complemento del proceso de aprendizaje del inglés y del contenido intercultural propuesto. En último lugar, se concretó la caracterización del contexto particular en donde la intervención de la educación bilingüe tomó lugar.

Palabras clave: bilingüismo, educación bilingüe, competencia comunicativa intercultural.

Abstract

This study aimed to determine the impact of bilingual education in the process of learning and teaching having as a resource the intercultural communicative competence in an eleventh grade belonging to a public institution in the municipality of Dosquebradas, Colombia.

For this purpose, a qualitative study was carried out, in which 37 students belonging to an eleventh grade of high school participated. These participants were exposed to a proposal of bilingual education in a virtual way. The data collection that resulted from the intervention was carried out through the content analysis of the teacher's journal, artifacts and interviews; then, the data was coded and categorized; the validity of this process was based on the triangulation of the information collected by the three instruments.

The teaching of English and its methodologies were the first concepts that founded the theoretical framework of the study. Bronckart (2007), affirms that the traditional proposals for teaching English are based on the importance given to the formal system of the language, which is placed above the communicative act. Subsequently, the terms of bilingualism, bilingual education and bilingualism policies are addressed. Grosjean (2008) comments that a bilingual person is one who has the ability to use two or more languages and cultures for communication purposes. Likewise, García (2009) highlights that in bilingual education, L2 becomes the means of teaching and access to knowledge. Similarly, Cummins (2001) highlights in this teaching model the benefit that L1 has by strengthening the learning process in a relationship of interdependence between both languages. Finally, intercultural communicative competence, According to Byram and Zarate (1997) promotes a more human language user, whose values and language training allow them to interact with people from other cultures.

The results show that the pedagogical strategies implemented in the bilingual education proposal: use of the mother tongue as complement to the input presented in L2, motivation to use both languages, motivation to use L2 and development of productive skills in relation to pronunciation and the lexical competence were effective since they promoted the understanding of the contents, participation in both L1 and L2, reflection on intercultural issues and a classroom environment characterized by respect and affability. In the same way, the bilingual education proposal promoted the participation of the students when previous knowledge and knowledge of the world were considered, and Spanish was used as a complement to the English learning process and the proposed intercultural content. Lastly, the characterization of the particular context where the intervention of bilingual education took place was specified.

Keywords: bilingualism, bilingual education, intercultural communicative competence.

Reconocimientos

Únicamente aquellos que han transitado este camino de realizar un doctorado que devenga tanta rigurosidad académica e investigativa saben del esfuerzo, la constancia, la dedicación, la disciplina y perseverancia que se necesita para culminar y llegar al destino final, la sustentación de tesis doctoral y la ceremonia de grado. Atrás quedaran pero nunca serán olvidados todos los recuerdos acumulados a lo largo de estos últimos años, los compañeros, los seminarios, los profesores, las asesorías, los asesores de tesis: el doctor Arbey Atehortúa y el doctor Enrique Arias, la pasantía en Valencia con el doctor Javier Gracia, los artículos publicados, las conferencias, los evaluadores con su rigurosidad formativa, la construcción y reconstrucción de tantos y tantos borradores de los distintos componentes de la tesis, la implementación de las sesiones de educación bilingüe con las niñas de 11 avanzado, los momentos que le dijimos *no* a nuestros familiares, amigos y a nosotros mismos.

Me he demostrado a mí mismo que sí lo podía lograr a pesar de haber iniciado en la academia a los 30 años, acá estoy 14 años después recogiendo los frutos de la constancia y la disciplina que dedico a mi madre y hermano, para que él reciba el testigo de este lindo logro y siga el mismo camino, y en especial a mi padre quien ha partido en este año víctima de la pandemia que azota al mundo, seguramente él desde lo alto estará orgulloso de mí y disfrutará de mi logro tanto como yo. Al final de esta etapa de mi vida, no solo siento que he crecido académica e investigativamente, pero también y mucho más importante como ser humano, que decidió dedicar su vida y alma a compartir el bello arte de la educación con aquellos que el destino puso en su camino. Hoy recuerdo cuando aun realizando estudios de la licenciatura iba donde Diana a preguntarle por el doctorado o cuando conocí al doctor Giovanni López y cada vez que me lo encontraba le hacía muchas preguntas acerca del doctorado cuando en ese entonces él era

estudiante del mismo. También debo reconocer el apoyo por parte de las directivas del colegio María Auxiliadora por los permisos laborales para asistir a los seminarios y el constante apoyo para culminar el proceso académico e investigativo.

Introducción

Este proyecto de investigación determinó el impacto que originó la implementación de una propuesta de educación bilingüe en el proceso de enseñanza/aprendizaje usando como recurso la competencia comunicativa intercultural en un grado once de secundaria en un colegio público del municipio de Dosquebradas, en el departamento de Risaralda, Colombia. En el contexto local, regional y nacional, en el aula de inglés aún predomina el enfoque de enseñanza tradicional, a pesar que desde la década del setenta del siglo pasado se promovió la metodología enfocada en la competencia comunicativa. Mei (2008) señala que los enfoques tradicionales se basan en estructuras gramaticales y ejercicios de repetición, donde dicho enfoque estructuralista se construye a partir de la secuenciación y presentación de temas gramaticales que paulatinamente van aumentando su complejidad estructural. Este escenario no fue diferente en el contexto que el investigador realiza su práctica como docente de inglés en bachillerato; y a pesar de su conciencia de que este se debería enseñar de otra manera, no es fácil proponer una nueva metodología de enseñanza cuando la comunidad a la que el docente llega (estudiantes, padres de familia, directivas docentes y colegas) no están familiarizados con las metodologías y propuestas contemporáneas como lo son la educación bilingüe, el aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICLE) y la competencia comunicativa intercultural.

Sin embargo, realizar estas apuestas haciendo parte de un doctorado en educación es irrenunciable. Se nos ha inculcado siempre en el doctorado nuestro deber personal y social de ser gestores de los cambios en la educación para favorecer el aprendizaje y la formación de los estudiantes de la región y del país. Cook (2010) comenta que “English is now taught as the main foreign Language in virtually every country, and used for business, education and access to information by a substantial proportion of the world’s population.” (p. 25). [En la actualidad, el

inglés se enseña como el principal idioma extranjero en prácticamente todos los países, y una proporción sustancial de la población mundial lo utiliza para los negocios, la educación y el acceso a la información.] Por lo anterior y por iniciativa y motivación propia, se intervino uno de los siete grupos que el docente orientaba, que por sus características particulares fue seleccionado para recibir la asignatura de inglés, ya no con la metodología tradicional, sino por medio de la educación bilingüe con el complemento de la competencia comunicativa intercultural. Llevar a cabo este proyecto en el municipio fue de gran importancia ya que el inglés ha aumentado su cobertura en todos los aspectos de la vida humana alrededor del mundo, principalmente al inicio del siglo XXI, debido al auge de la tecnología, la globalización y en especial del Internet.

Es así, que la intervención tuvo como pilares de su fundamentación la educación bilingüe y la competencia comunicativa intercultural. Se buscó a partir de la educación bilingüe enseñar un segundo idioma a través de contenido intercultural propio de otras asignaturas como ética, ciencias sociales, educación física y cátedra de paz con el apoyo de la lengua materna. Esta integración de inglés, español y contenido intercultural se articuló en los planeadores de las diferentes sesiones, dicha articulación fortalece no solo el aprendizaje de la lengua objetivo, pero también de contenido propio de otras asignaturas o áreas del conocimiento; además de propiciar la conexión con otras culturas y otras formas de pensar y ver el mundo. Por lo tanto, la intervención giró en torno a trabajar tanto en L1 como en L2 temáticas culturales, sociales y políticas de gran impacto en la comunidad y propias del contexto regional e internacional como lo fueron la pandemia del Covid-19, la migración y la discriminación; dichos temas fueron fundamentales para trabajar el componente intercultural.

1. Problema de Investigación

A continuación, se hace alusión al planteamiento del problema y la formulación del mismo. En primer lugar, se expone la necesidad y la importancia del inglés en el mundo globalizado del siglo XXI, en los diferentes contextos donde las personas se comunican o se relacionan entre sí. En segundo lugar, se demuestra cómo a pesar de las diferentes políticas de bilingüismo promovidas por el gobierno nacional de Colombia, los resultados de las pruebas estandarizadas no constatan que se tengan unos niveles altos y apropiados de lengua inglesa (ICFES, 2019). Seguidamente, se plantea cómo variadas propuestas metodológicas, distintas a las tradicionales, han tenido éxito tanto a nivel nacional como internacional. Así mismo se trae a colación las dificultades de implementar la educación bilingüe en el contexto de la educación pública. Finalmente, se expone que a pesar de existir múltiples propuestas metodológicas teniendo como fundamento el bilingüismo y la competencia comunicativa intercultural, dichos proyectos son mayormente propuestos a nivel internacional y no en el contexto de la educación pública colombiana. En cuanto a la formulación del problema, se presenta la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos del estudio.

1.1 Planteamiento del Problema.

1.1.1. El aprendizaje del inglés.

Este ha dejado de ser un requisito académico en los diferentes niveles de formación escolar, y ha pasado a ser una necesidad en múltiples contextos de la vida diaria (Mayoral, 2016 y Smokotin, Petrova, Gural, 2017). Al respecto, Nunan (2015) comenta que aunque el inglés no es el idioma más hablado a nivel mundial, es el más poderoso e influyente por las razones y contextos donde es usado. Para destacar lo anterior, el autor menciona los siguientes casos: (1)

En Latinoamérica, KPMG (una de las cuatro firmas más importantes a nivel mundial de servicios profesionales) seleccionó el inglés como el idioma de la corporación; en Tailandia, los ingenieros chinos y tailandeses colaboraron en la construcción de una represa utilizando el inglés como medio de comunicación, (2) En Filipinas, el Papa se dirige al auditorio en inglés; en el sur de China, una firma de contadores de Hong Kong lleva a cabo una auditoría recolectando datos en mandarín y cantonés, pero presenta el reporte en inglés, (3) En Brasil, una firma líder en la exportación de productos agrícolas contrata trabajadores que tengan un inglés fluido y los entrenan como contadores, en vez de contratar contadores y entrenarlos en inglés, y (4) En Corea, muchas universidades exigen la enseñanza de materias relacionadas con la tecnología y la ingeniería en inglés (p. 4). Lo anterior evidencia cómo el uso del inglés ha cobrado gran relevancia a nivel mundial como el principal idioma de comunicación en múltiples escenarios que van desde el académico y laboral hasta el de ocio y entretenimiento y el social.

El inglés se ha convertido en la lengua franca a nivel internacional, y ésta ha permeado diferentes escenarios. Graddol (2012) afirma. “(...) this particular future of English can be regarded as being shaped by technology and economics as much as by linguistic matters” (p. 63). [este futuro particular del inglés se puede considerar como moldeado por la tecnología y la economía tanto como por los asuntos lingüísticos].

En Colombia, el nivel de apropiación del inglés por parte de los estudiantes que culminan su educación secundaria no es el esperado según la Guía No. 22 de *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*, (Ministerio de Educación Nacional, 2006), todos los estudiantes al terminar su nivel de escolaridad de educación media deberían alcanzar al menos el nivel de inglés B1. En las pruebas censales del ICFES Saber 11 del segundo semestre del 2019 los estudiantes a nivel nacional obtuvieron un promedio de 46,68 puntos sobre 100 en

el componente de inglés. Según el ICFES (2019) solo un 7% de los evaluados alcanzó el nivel esperado de lengua, B1; mientras que en el nivel más bajo, A-, se ubicó la mayor población con un porcentaje del 44% y sólo un 2% se ubicó en el nivel más alto B2. En el ámbito regional, Risaralda tuvo un promedio de 47 puntos y Dosquebradas de 54. El desempeño de los estudiantes, tanto a nivel nacional como regional, no fue el esperado. Finalmente, el rendimiento en dicha prueba por parte de las estudiantes de la institución educativa María Auxiliadora, colegio público objeto del presente estudio fue de 58 puntos alcanzando el nivel A2 de lengua, y a tan solo 1 punto de ubicarse en el nivel A1 (ver niveles de desempeño).

Tabla 1. Niveles de desempeño de inglés en la prueba del ICFES Saber 11.

Nivel de desempeño	Rango del Puntaje	Descripción
A	(0-47)	El estudiante promedio clasificado en este nivel no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.
A1	(48-57)	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades inmediatas. • Puede reconocer el lenguaje adecuado para pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. • Puede relacionarse de forma elemental con su interlocutor.
A2	(58-67)	<p>El estudiante es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia especialmente relevantes (información básica sobre él mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etcétera).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sabe identificar términos sencillos sobre aspectos del pasado y de su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

		<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de comprender textos sencillos y coherentes sobre temas familiares.
B1	(68-78)	<p>El estudiante es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, si estos tratan cuestiones conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puede identificar la descripción de experiencias y acontecimientos.
B+	(79-100)	El estudiante promedio clasificado en este nivel supera las preguntas de mayor complejidad de la prueba.

Fuente: ICFES 2019

Estos bajos resultados son significativos en el contexto colombiano, ya que al inglés como lengua extranjera, según el Ministerio de Educación Nacional (Artículo 23 Ley General de Educación de 1994), se le dedica un promedio de 10 horas semanales en instituciones con intensificación en lengua extranjera y menos de 10 horas en instituciones sin profundización en lengua extranjera; en estas últimas usualmente se asigna entre 1 y 3 horas semanales en primaria y entre 2 y 4 horas semanales en bachillerato, ya que dicha decisión depende de cada institución educativa en particular; sin embargo, el inglés aparece como un área obligatoria y fundamental en el plan de estudios, según la (Ley General de Educación de 1994).

Los desempeños esbozados evidencian que no se han cumplido las metas fijadas por la política de bilingüismo que se ha propuesto por parte de Ministerio de Educación Nacional a partir del Plan Nacional de Bilingüismo en 2004, el cual fue modificado en el 2011 por el Fortalecimiento de Competencias en Lenguas Extranjeras y la Ley de Bilingüismo 1651 del 2013. En el documento Visión Colombia II Centenario: 2019 (Departamento Nacional de Planeación 2005), se trazaron un número de metas que buscaban: fortalecer la economía

colombiana a partir de la inversión extranjera, las exportaciones y las transacciones económicas a nivel global, desarrollar modelos empresariales competitivos, potenciar el sector turístico de las 1128 localidades establecidas como patrimonio de Colombia por el Ministerio de Cultura, fomentar la internacionalización competitiva del sector productivo de las empresas, incorporar el conocimiento a la producción tradicional y a los sectores de media y alta tecnología enfocados en los mercados internacionales, para lo cual se afirma en el documento, la educación y más específicamente el aprendizaje del inglés como lengua universal de la comunicación juegan un papel preponderante para alcanzar dichos objetivos; lo anterior implica que de no ser competitivos en el manejo del inglés, difícilmente se podrían alcanzar los objetivos planteados y las brechas económicas con respecto a países del primer mundo se harían más visibles.

Los datos suministrados por el ICFES (2019) en cuanto a los jóvenes colombianos bachilleres deja planteado un escenario enmarcado por interrogantes que apuntan a responder cuál es la razón o las razones por las cuales el país no tiene un buen nivel de inglés, a pesar de que desde el gobierno nacional se hacen esfuerzos para mejorar el desempeño de los estudiantes, lo cual es evidente con propuestas curriculares como los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros (1998), el fortalecimiento de competencias en lenguas extranjeras (2011), los derechos básicos de aprendizaje (2016) y el currículo sugerido (2016); proyectos de fortalecimiento del inglés a nivel macro como: el Plan Nacional de Bilingüismo (2004-2019) y el programa Nacional de Inglés Colombia Very Well (2015-2025); becas de inmersión para los docentes a nivel nacional e internacional: programas de inmersión en San Andrés Islas (2012-2013), Estados Unidos y la India; textos alineados a la Guía No 22, los derechos básicos de aprendizaje y el currículo sugerido como: ‘English Please’ para los grados novenos, décimos y undécimos, y la serie de textos escolares ‘Way to Go’ para los grados sextos, séptimos y octavos; además de acciones

tales como, la continua vinculación de instructores de inglés nativos para la enseñanza de inglés en algunas instituciones públicas del país y los procesos de inmersión en inglés para los docentes del sector público enfocados en metodología y pedagogía en la enseñanza del inglés, como lo fue para la vigencia del año 2019, ‘La convocatoria abierta inmersión a la India 2019’ (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

Lo anterior, si bien se puede catalogar como los cimientos hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje esperados por parte de la educación bilingüe, aun faltaría más inversión en recursos humanos y tecnológicos para las instituciones públicas, más convenios académicos y laborales con países pioneros en la educación bilingüe, mayores oportunidades para los docentes de inglés de poderse capacitar a nivel de maestría e incluso de doctorado en programas relacionados a la educación bilingüe y una mejor articulación entre el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación de los entes territoriales, las directivas de los colegios, los docentes de las distintas áreas, los estudiantes y los padres de familia con el fin de que las propuestas de educación bilingüe que se propongan en los colegios sean exitosas y significativas.

Las implicaciones de los desempeños en inglés por parte de los estudiantes son variadas. En primer lugar, desde los niveles de básica y media y posteriormente en los niveles de pregrado y postgrado es muy importante el inglés en términos del acceso al conocimiento y como complemento a la formación otorgada en la lengua materna. Según, Espejo (2013) y Rodríguez, Carrasquillo y Soon (2014) para profundizar en los aprendizajes de los diferentes entornos escolares es primordial tener cierto conocimiento y manejo del inglés, ya que un gran porcentaje de la información se encuentra disponible en este idioma; e incluso muchos programas de pregrado, pero principalmente de postgrado, proporcionan a sus estudiantes lecturas en inglés, ya que en ciertas áreas del conocimiento parte de los textos son escritos en este idioma. Se podría

decir entonces que este es el idioma de la academia y el conocimiento como en su tiempo lo fue el griego y el latín (Sánchez, 2009). El inglés es el idioma que ha permeado la tecnología, el internet, los medios de comunicación y las redes sociales (Mayoral, 2016), y se presenta como la plataforma que permite la interacción entre los ciudadanos globales del siglo XXI: desde una pequeña transacción económica realizada por dos personas en diferentes continentes hasta una relación de amistad virtual o una competencia en línea de videojuegos requiere el uso del inglés como mecanismo primordial de comunicación.

1.1.2. El enfoque comunicativo y sociocultural.

Este enfoque propuesto en el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002), ofrece un amplio número de posibilidades para la enseñanza y aprendizaje del inglés desde una metodología distinta a la tradicional o de enfoque gramatical. Dicho documento fue adaptado para el contexto colombiano por el Ministerio de Educación Nacional (2006) en el documento: *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés*, el cual se estructura bajo objetivos de aprendizaje de un inglés de carácter comunicativo. Asimismo, existen propuestas metodológicas que han representado experiencias exitosas, como es el caso del uso del *translingüismo* para desarrollar contenidos en inglés (Arias, 2017); las estrategias didácticas para la enseñanza del inglés (producción lingüística, uso de respuesta física total, cantos y juegos dirigidos, diálogos significativos, acompañamiento cálido y cercano, entre otros ítems) (Mayoral, 2016); enseñanza del inglés a través del drama y el teatro y el desarrollo de la inteligencia inter e intrapersonal (Wen-Ling, 2016); enseñanza del inglés estructurada en la competencia comunicativa (González, 2011); cursos de inmersión (Mejía y Agray-Vargas (2014); enseñanza basada en tareas, proyectos y contenidos (Peña, Flaborea y Guzmán, 2011). No obstante, de que existan variadas alternativas pedagógicas para implementar en el aula de

clase, también es cierto que surgen dificultades para implementarlas, como es el caso de la educación bilingüe en el contexto de la educación pública.

En la educación pública colombiana se evidencian muchas limitaciones económicas las cuales se reflejan en escuelas y colegios en mal estado estructural, falta o limitación de servicios públicos, personal de aseo y vigilancia, docentes de planta, recursos pedagógicos, acceso a equipos de cómputo y conexión a internet. También se podría nombrar que a diferencia de otros países como es el caso de España, en Colombia no hay docentes licenciados en enseñanza del inglés orientando las clases en la primaria y en muchos casos el docente de inglés incluso en bachillerato termina siendo un licenciado en otra área del conocimiento, el cual, debido a la falta de un docente especializado en la enseñanza del inglés, es nombrado para dicho puesto. Lo anterior ya plantea bastantes retos a la hora de implementar la educación bilingüe en el contexto de la educación oficial.

Truscott (2017) encontró en su estudio que las mayores dificultades que habían para la implementación de la educación bilingüe en el contexto colombiano eran la baja motivación por parte de los estudiantes que veían como un obstáculo el uso del inglés para aprender los contenidos de las diferentes asignaturas, las limitaciones de los docentes de inglés en cuanto al conocimiento de los contenidos de las asignaturas a enseñar; lo anterior, sumado a la escasa o nula formación en educación bilingüe y pedagogía y el bajo nivel de inglés incluso de profesores formados en dicha área del conocimiento.

Otro aspecto que llamó la atención en el estudio fue la desarticulación entre las propuestas pedagógicas, las directivas y los colegas, los estudiantes y padres de familia y el docente de inglés. Para implementar un modelo de educación bilingüe se requiere al menos contar con los recursos físicos y humanos adecuados para poder llevar a cabo un proceso de enseñanza

significativo. Además, se necesita la formación profesional de docentes competentes con un nivel alto de inglés, el conocimiento adecuado en el área que va a orientar para poder enseñar los contenidos, así como la comprensión de los fundamentos de la enseñanza del inglés y de la educación bilingüe.

Autores como Byram, Holmes y Savvides, 2013; Mayoral, 2016; Moncada, 2015; Olaya y Gómez, 2013 y Paricio, 2014, enfatizan en la necesidad de adoptar metodologías de enseñanza del inglés modernas, con énfasis en el aspecto comunicativo e intercultural y no limitarse al componente lingüístico o metodologías tradicionales, las cuales no han conseguido óptimos resultados en el desempeño de los estudiantes. Al respecto, Arias (2017) señala como implicación pedagógica e investigativa de su tesis de doctorado, que es deber y compromiso de los estudiantes de doctorado pensar y promover metodologías contemporáneas en la enseñanza del inglés.

1.1.3. La competencia comunicativa intercultural.

Como efecto de la globalización y los avances tecnológicos del siglo XXI, en especial en lo concerniente al internet y las redes sociales, la educación bilingüe y la competencia comunicativa intercultural han cobrado gran validez a nivel mundial, ya que éstas reconocen al aprendiz de lengua como ser humano social y cultural y desarrolla dentro de sus propósitos de aprendizaje no solo aspectos lingüísticos y comunicativos, sino también aquellos valores y habilidades que son imprescindibles en el siglo XXI, como lo son el respeto, la tolerancia, la empatía, la solidaridad y el trabajo en equipo (Byram, 2008; Deardorff, 2009b, Dervin, 2010; González, Flores y Focsan, 2016).

De igual modo, Martínez (2014) manifiesta que la competencia comunicativa en la época actual caracterizada por sociedades multiculturales tiene limitaciones que son superadas por la

Competencia Comunicativa Intercultural, ya que esta incorpora en su repertorio componentes que no son abordados en la competencia comunicativa como lo son el desarrollo de actitudes que faciliten la interacción entre las partes, la profundización en el conocimiento de la cultura meta, otras y la propia, así como el desarrollo de la habilidad para adquirir dicho conocimiento, comprenderlo y evaluarlo críticamente, lo cual permitiría formar un hablante intercultural en vez de solamente buscar imitar al hablante nativo como se propone en la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa intercultural no se aparta totalmente de su antecesora la competencia comunicativa, sino que más bien la complementa y se convierte en un recurso que evoluciona como resultado del contexto económico, social, académico, laboral y tecnológico a nivel global. Según Moeller y Nugent (2014) este tipo de recursos pedagógicos para la enseñanza del inglés busca no solo desarrollar la competencia comunicativa del estudiante, sino también otros aspectos tales como los valores, las actitudes y la habilidad de ser un hablante intercultural, quien interactúa con otros en base a un mutuo entendimiento, actitud de apertura y determinación de comprender y conocer la cultura de otros; lo cual se vuelve fundamental para entender y valorar la propia.

En resumen, del problema de investigación, anteriormente planteado, concluimos lo siguiente: se demuestra la necesidad del inglés en el mundo actual como herramienta de comunicación en distintos ámbitos de la vida diaria, se plantea cómo a pesar de las políticas de bilingüismo promovidas por el gobierno nacional de Colombia, los niveles de inglés de los estudiantes al finalizar su bachillerato o iniciar su vida laboral no son los apropiados. Además de lo anterior, se trajeron a colación diferentes propuestas metodológicas tanto a nivel nacional como internacional diferentes a aquellas de corte tradicional y gramatical, las cuales tuvieron un impacto positivo en la población estudiantil.

Asimismo, se plantean algunos de los desafíos que enfrenta la educación bilingüe en el contexto de la educación pública colombiana. Finalmente, existen variados estudios basados en experiencias y propuestas metodológicas exitosas que han tenido como eje del proceso de enseñanza del inglés el bilingüismo y la competencia comunicativa intercultural (Dziedziewicz, Gadja y Karwowski, 2014; Fierro, Martínez y Román, 2014; Leung, Ang y Tan, 2014; López y Abello, 2016; Moeller y Nugent, 2014; Román, Vena y González, 2015), pero dichos estudios se han llevado a cabo mayormente en países como Polonia, México, Hong Kong, España, Estados Unidos y Cuba, por lo que el presente estudio se hace pertinente y busca proponer e implementar la enseñanza del inglés teniendo como referentes la educación bilingüe y la competencia comunicativa intercultural a partir de un análisis a profundidad de su naturaleza y aplicación en un colegio público del municipio de Dosquebradas, Colombia.

1.2. Justificación.

En la actualidad el aprendizaje de un idioma no se limita a cumplir con los requisitos u objetivos de aprendizaje de una asignatura que hace parte del currículo escolar. Dicho aprendizaje debe trascender el aula de clase y convertirse en un instrumento que acerca al estudiante al mundo del conocimiento (Deller y Price, 2015). Al respecto, Arias (2017) comenta que, en las estadísticas de desempeño de inglés de los estudiantes en el contexto colombiano, emanadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, no se considera la aplicabilidad del conocimiento del inglés en la formación académica del estudiante, ni tampoco su articulación con otras áreas. En concordancia con lo anterior, Pimiento (2012) plantea que la adquisición de una lengua se debe considerar como mediadora o facilitadora del acceso a la información y el conocimiento.

Es, por lo tanto, que la educación bilingüe desempeña un rol esencial en este siglo XXI ya que mediante esta se cierran las brechas de desigualdad social que existen a nivel mundial. García (2009) manifiesta que la educación bilingüe se enfoca no solo en la adquisición de idiomas adicionales, sino también en ayudar a los estudiantes a convertirse en ciudadanos globales y responsables mientras aprenden a interactuar con otras culturas. La autora concluye: “Bilingual education is a way of providing meaningful and equitable education, as well as an education that builds tolerance towards other linguistic and cultural groups” (p. 6). [La educación bilingüe es una forma de proveer educación equitativa y significativa, así como también una educación que promueve tolerancia hacia otros grupos culturales y lingüísticos].

A pesar de que existen muchas propuestas metodológicas y proyectos que impulsan el aprendizaje del inglés considerando la educación bilingüe y los enfoques comunicativos e interculturales; aun predominan las clases de enseñanza tradicional donde el común denominador es la traducción de textos y la escritura de oraciones (Maturana, 2011 y Peña, Flaborea y Guzmán, 2011). Para Mancipe y Ramírez (2019) resulta claro que se deben relegar las metodologías en la enseñanza del inglés centradas en la adquisición de reglas gramaticales y la traducción. Los autores añaden que mediante la implementación de metodologías contemporáneas se espera que “Los estudiantes desarrollen un profundo entendimiento del otro y de sí mismos por medio de actividades que los ayudan a comprender las similitudes y diferencias entre las culturas” (p. 110).

Byram, Holmes y Savvides (2013) afirman que tanto docentes como estudiantes de las diferentes lenguas necesitan conocer de otras culturas, debido entre otras razones a la globalización, las nuevas tecnologías, la economía en masa y la migración. Dichos factores dieron lugar al surgimiento del concepto ‘competencia comunicativa intercultural’. Los autores

manifiestan que este nuevo contexto social requiere de la consideración de cómo las personas y los estudiantes de idiomas piensan y actúan, y cómo lo anterior podría impactar la interacción y la comunicación exitosa. Byram et al. (2013) llaman a este cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas ‘The cultural turn’ (el giro cultural) e indican que este atañe a la implementación de la competencia intercultural para complementar la competencia comunicativa; dicho giro cultural ha redefinido la noción de lo que significa ser competente en términos comunicativos e interculturales con usuarios de diferentes idiomas.

Para Román, Vena y González (2015) en el contexto de enseñanza de lenguas, la competencia comunicativa intercultural se inscribe en “el paradigma cognitivo sociocultural y en el modelo humanista ya que postula que la interacción entre culturas debe estar basada en la consideración a la diversidad y el respeto mutuo y promueve el diálogo y la relación entre culturas” (p. 72). En correspondencia con lo anterior, Mejía y Agray-Vargas (2014) agregan que el propósito de la competencia comunicativa intercultural es despertar en los estudiantes una “conciencia global” que les permita aumentar su conocimiento en cuanto a factores sociales, políticos, económicos y culturales de otras naciones; tener la oportunidad de conocer otras posturas, perspectivas y formas de ver el mundo, diferentes a las propias.

Si bien a partir de la ley No. 1651 (Ley del bilingüismo) se hicieron algunas actualizaciones en cuanto a los objetivos generales en el aprendizaje de una lengua extranjera para el caso colombiano, en cuyo contexto se ha optado por el inglés, no se evidencia que se hayan considerado la educación bilingüe y la competencia comunicativa intercultural en dicho documento. En dicha ley, los objetivos de aprendizaje se enfocan únicamente en el componente comunicativo; como se constata en el inciso ‘g’ del segundo artículo “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en

una lengua extranjera” (Congreso de la República, 2013). En base a los anteriores párrafos se busca establecer la necesidad de incorporar en la educación bilingüe la competencia comunicativa intercultural como el recurso que permita mejorar el nivel de inglés de los estudiantes, convertir el inglés en una plataforma de acceso a la información, la tecnología y el conocimiento y el desarrollo de ciudadanos bilingües y biculturales aptos para enfrentar los retos del presente y el futuro.

Hace dos décadas a nivel de la enseñanza de lenguas se viene haciendo hincapié en la importancia del componente cultural, ya no como un tópico más de la planeación de clase, sino como el núcleo de un enfoque metodológico (Olaya y Gómez, 2013). Es por eso que Paricio (2014) y González, Flores y Focsan (2016) ratifican que se debe evolucionar de una enseñanza de lenguas que en un primer momento, se enfocó estrictamente en lo lingüístico y en una segunda instancia en lo comunicativo, hacia una orientación intercultural debido al contexto social actual que así lo requiere, enmarcado en la globalización cultural y la internacionalización de los mercados que innegablemente han incrementado los intercambios sociales, laborales, comerciales y académicos con personas de distintos países y culturas.

En este mismo orden de ideas, Guzmán (2011) y Dziedziewicz, Gajda y Karwowski (2014) consideran la competencia comunicativa intercultural como una prioridad en el contexto actual de comunidades multiculturales alrededor del mundo, ya que esta se fundamenta aparte del componente lingüístico y el comunicativo, en la actitud de respeto y sensibilidad que deben desarrollar los estudiantes para comprender la diversidad cultural. A este respecto, Noguera y Hoyos (2009) y Oviedo y Álvarez (2019) señalan que la integración de factores afectivos y culturales favorece el aprendizaje del inglés y motiva a los estudiantes a tomar parte activa en su proceso de adquisición de la nueva lengua.

En conclusión, la implementación de la educación bilingüe para la enseñanza del inglés utilizando como medio la competencia comunicativa intercultural busca ser una alternativa novedosa, pertinente y contemporánea para los estudiantes actuales del mundo globalizado, la cual les permitirá a partir de sus ejes teóricos fundamentales, no solo fortalecer sus habilidades lingüísticas y comunicativas, sino también sus habilidades interculturales centradas en valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, el trabajo en equipo y la empatía, tan oportunos en este siglo XXI.

Al finalizar este estudio, la comunidad educativa a nivel municipal, departamental y nacional podrán hacer uso de sus resultados, conclusiones y aplicaciones prácticas en el aula, para considerar dichos insumos en la planeación curricular del área de inglés en las instituciones educativas y usarlos como complemento de las metodologías que se estén implementando por parte de los docentes, ya que la educación bilingüe y la competencia comunicativa intercultural no se pretenden imponer como imperativas, sino más bien que se proponen como alternativas a metodologías tradicionales y como complemento a metodologías comunicativas y a propuestas innovadoras como las que se han mencionado anteriormente. Es así como se espera que el actual proyecto pueda no solo mejorar los resultados de las pruebas estandarizadas que presenten los estudiantes al culminar su educación media, sino también a alcanzar un inglés que les permita comunicarse y relacionarse interculturalmente de manera apropiada.

1.3. Pregunta de investigación.

¿Cuál es el impacto de la Educación Bilingüe en el proceso de enseñanza/aprendizaje utilizando como recurso la Competencia Comunicativa Intercultural en grado once de una institución pública del municipio de Dosquebradas, Colombia?

1.3.1. Sub-preguntas.

- ¿Qué implicaciones pedagógicas propicia la educación bilingüe en grado once de una institución pública de Dosquebradas?
- ¿Cómo es la participación de las estudiantes de grado once de una institución pública de Dosquebradas ante la propuesta de educación bilingüe?
- ¿Cómo se caracteriza la intervención de la educación bilingüe en grado once de una institución pública del municipio de Dosquebradas incluyendo el momento actual de pandemia?

1.4. Objetivos.

1.4.1. Objetivo general.

Determinar el impacto de la educación bilingüe en el proceso de enseñanza/aprendizaje utilizando como recurso la Competencia Comunicativa Intercultural en grado once de una institución pública del municipio de Dosquebradas, Colombia.

1.4.2. Objetivos específicos.

- Establecer las implicaciones pedagógicas en el aprendizaje de estudiantes de grado once de una institución pública del municipio de Dosquebradas, Colombia utilizando como recurso la competencia comunicativa intercultural como educación bilingüe.
- Analizar la participación de estudiantes de grado once de una institución pública de Dosquebradas que propicia la educación bilingüe.
- Caracterizar un proceso pedagógico de educación bilingüe en grado once de una institución pública del municipio de Dosquebradas incluyendo el momento actual de pandemia.

2. Marco referencial

2.1. Marco Teórico.

El desarrollo de los siguientes conceptos analizados a las luces de los teóricos más pertinentes para el caso de la presente investigación, debido a su trascendencia en el ámbito académico como resultado de sus escritos e investigaciones en el campo del inglés, el bilingüismo y la competencia comunicativa intercultural, proporcionan el sustento teórico necesario que requiere una investigación de carácter doctoral. En primer lugar, se indagará acerca de la enseñanza del inglés y algunas metodologías representativas. En segundo lugar, se indagará el concepto del bilingüismo, la educación bilingüe, la intercultural bilingüe crítica y las políticas educativas del bilingüismo; seguidamente, se explorarán los constructos de cultura, la competencia comunicativa intercultural, el hablante intercultural, y finalmente, se considerará la implementación y evaluación de la competencia comunicativa intercultural.

2.1.1. Enseñanza del inglés.

El objetivo de la educación desde el siglo XIX ha sido principalmente la creación de capital humano para el desarrollo económico, fomentar la identidad nacional y promover la equidad. En los inicios de dicha época, el aprendizaje de una lengua extranjera era catalogado como anómalo, y no era requerido con fines económicos ya que las negociaciones de dicho tipo eran ejecutadas en idiomas coloniales y con el apoyo de algunos intermediarios conocedores de las lenguas locales. De hecho, el aprendizaje de una lengua extranjera era visto como una amenaza para la identidad local y podría propagar nuevas creencias y valores.

El aprendizaje de una lengua extranjera depende del contexto específico de cada nación. Por ejemplo, el francés es una lengua extranjera con prestigio en Australia, pero este se ha visto amenazado por otras lenguas como el japonés, ya que geopolíticamente Japón es más importante

que Francia. Así mismo, en nuestro contexto colombiano la primera lengua extranjera que se enseñó fue el francés, la cual apareció oficialmente en la secundaria en 1821. A partir de dicha fecha su intensidad horaria y los niveles escolares en los que se enseñó dependió de la relación entre las dos naciones, Francia y Colombia. Sin embargo, a mediados del siglo XX, la enseñanza del inglés cobró gran relevancia debido a las relaciones comerciales y políticas entre Estados Unidos y Colombia, además de su proximidad geográfica.

A mediados del siglo XVIII, se incrementó las oportunidades de comunicación entre los países europeos, este factor originó una necesidad comunicativa que debía ser atendida por los idiomas, lo que causó un gran cuestionamiento a los métodos de enseñanza de la época. Como resultado de lo anterior, hubo un gran auge en la venta de libros enfocados en la conversación para la enseñanza particular, pero también se dirigió la mirada a las instituciones escolares. La tarea recayó en algunos especialistas en la enseñanza de idiomas de la época como C. Marcel, T. Prendergast y F. Gouin. Algunos de sus aportes fueron: enfatizar el modelo de la enseñanza enfocado en la semántica y en la habilidad de la lectura antes que en las demás habilidades, identificar que los aprendices usaron claves del contexto para interpretar el discurso y frases memorizadas de carácter rutinario para usar en la oralidad, proponer el primer sílabo resaltando el aprendizaje de las estructuras gramaticales básicas del idioma, considerar el aprendizaje de una lengua a partir de utilizar esta en situaciones funcionales y de manera secuencial.

No fue sino hasta finales del siglo XIX, que un nuevo esfuerzo mancomunado entre los académicos y lingüistas comprometidos por la enseñanza de los idiomas, originó a partir de sus libros, discursos y artículos, una reforma pedagógica conocida como ‘The Reform Movement’ (El Movimiento de la Reforma). De acuerdo a Richards y Rodgers (2005), a finales del siglo XIX, lingüistas como Henry Sweet en Inglaterra, Wilhelm Viëtor en Alemania y Paul Passy en

Francia fueron los protagonistas en promover un nuevo liderazgo intelectual en cuanto a la enseñanza de los idiomas. Para recibir aceptación y credibilidad, la lingüística fue revitalizada y la fonética, el análisis científico de los sonidos de los idiomas, fue establecida mediante la fundación en 1886 de la asociación fonética internacional, la cual diseñó un alfabeto fonético que permitió la transcripción de los sonidos de cualquier idioma.

La propuesta del nuevo movimiento consistía principalmente en promover la implementación de actividades orales con énfasis en la pronunciación, el uso de diálogos y conversaciones para introducir léxico básico y modismos, el uso del inductivismo para enseñar la gramática, evitar enseñar la lengua estudiada a partir de asociaciones con la lengua nativa, priorizar la habilidad de la escucha por encima de la lectura, enseñar el vocabulario en contexto y no de manera aislada, presentar los temas gramaticales en los contextos donde se podrían usar y evitar la traducción aunque la lengua nativa se puede utilizar para introducir vocabulario nuevo. Estos principios básicos de la nueva reforma, se institucionalizaron en las escuelas de secundaria.

De acuerdo a Howatt y Widdowson (2004), dichos principios fundamentales en la enseñanza de los idiomas sirvieron como los cimientos para la disciplina emergente de la lingüística aplicada, rama del lenguaje interesada en el estudio científico de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas. En la primera mitad del siglo XX, hubo una gran variedad de publicaciones que dieron origen a que en 1946 se reconociera la enseñanza del idioma inglés como una profesión, aunque escuelas como 'Berlitz' habían abierto en Londres hacia el año 1903, con la intención de enseñar inglés a extranjeros y preparar estudiantes para tomar exámenes reconocidos. Dichas publicaciones entre otras fueron: 'The oral method of teaching languages' y 'The principles of language study' en 1921, 'English through actions' en 1925, 'Learning to read a foreign language, an experimental study' en 1926, 'New method

series' en 1927, 'New method English dictionary' en 1935, 'The interim report on vocabulary selection' en 1936, 'Essential English', 'Grammar of English words' y 'New method practice books' en 1938 y 'Bilingual international English course' en 1944.

Byram (2008) acota que siempre ha existido un debate acerca del aprendizaje de inglés como lengua extranjera, y sus detractores catalogan dicho aprendizaje como un 'imperialismo lingüístico'. Sin embargo, países como Japón, y debido tanto al auge comercial como educativo han colocado sobre la mesa la posibilidad de considerar el inglés en un futuro cercano como segunda lengua. El autor plantea el caso de Francia donde los padres tienen la opción de elegir la lengua extranjera que sus hijos estudien en la escuela; sin embargo, la mayoría de ellos se deciden por el inglés debido a su gran prestigio y relevancia en el mundo actual.

De acuerdo con la Comisión Europea (1995), se decidió a manera de política educativa que todos los países que la conformaban deberían enseñar al menos dos lenguas extranjeras, lo cual sería muy útil en un continente con las fronteras abiertas para sus miembros y muchos países a nivel mundial. Sin embargo, dicha organización enfatizó en que dicho aprendizaje se debería complementar con la enseñanza y desarrollo de habilidades para adaptarse a otras culturas en sus contextos tanto laborales como sociales. Veinte años después de la emisión de dicha política educativa, se destacó el aprendizaje de los idiomas extranjeros como un 'mecanismo de cohesión social' que brinda oportunidades de desarrollo personal equitativas, además de facilitar la educación, el empleo, la movilidad académica y laboral, el acceso a la información y el enriquecimiento cultural.

En el mismo orden de ideas, Mai (2008) no considera que un idioma pueda ser enseñado sin tener en cuenta el aspecto cultural, y asegura que el acto comunicativo se suscita a partir de la relación directa entre el idioma y la cultura, y sin esta última, dicho acto no estaría completo, lo

que significa que la enseñanza de la competencia intercultural en el aula de idiomas es muy pertinente y significativa; sin embargo, los contenidos curriculares y los libros de texto están desactualizados. Además de lo anterior, la autora enfatiza en que las metodologías de los docentes son anticuadas y en la mayoría de los casos las lecciones son centradas en el docente y no en el estudiante y cobra mucha relevancia el aprendizaje de memoria y la repetición.

En relación a lo anterior, Camilloni, Cols, Basabe y Feeney (2007) sugieren que los docentes eligen enseñar de manera tradicional debido a sus concepciones de enseñanza o teorías personales, que se configuran a lo largo de su vida como alumno en el sistema escolar; estas son marcadamente conservadoras, se mantienen durante el periodo de formación docente y se acentúan al momento de realizar su quehacer docente.

Mai (2008) comenta que la enseñanza del inglés debe evolucionar del enfoque comunicativo a uno comunicativo intercultural, y para dicho propósito se deben tener en cuenta principalmente los componentes cognitivo, afectivo y comportamental. La autora menciona que el factor cognitivo atañe al conocimiento específico de temas culturales como la historia, la geografía, la política, la economía, los valores, las expresiones de sabiduría popular, las celebraciones, las costumbres, entre otros, los cuales servirán como insumo para sostener conversaciones y reducir los niveles de ansiedad de los hablantes. El factor afectivo involucra algún nivel de estrés, adaptación, ansiedad e incertidumbre debido a las diferencias entre las culturas, lo cual podría conducir a emociones poco positivas como la confusión y la exasperación.

En la actualidad, la enseñanza del inglés o de cualquier otra lengua extranjera no está centrada exclusivamente en el aprendizaje de la misma, sino que se tiende a aprovechar el momento de aprendizaje y aproximación al otro idioma para profundizar en otros aspectos relevantes de la vida diaria del individuo. Es el caso de las pedagogías críticas en el aprendizaje de lenguas, como

plantean Norton y Toohey (2004), el interés de los enfoques críticos radica en la relación: aprendizaje de un idioma y cambio social, donde se ve lo primero no sólo como un instrumento de comunicación (como se concibe el aprendizaje de un idioma desde el enfoque comunicativo) sino más bien como una práctica que ayuda a los aprendices a entenderse a ellos mismos, a su entorno, a sus historia y a sus posibilidades en el futuro. Con respecto al concepto ‘critical’ (crítico o crítica), en el ámbito educativo, y específicamente de aprendizaje de una lengua extranjera, antes solo se relacionaba con el orden superior de la comprensión lectora. Según Luke (2004), el término y sus enfoques afiliados han sido reclutados no solo para redistribuciones radicales de poder y capital, sino también para agendas educativas liberales y neoliberales para mejorar el logro y el pensamiento individual, en nombre de proyectos educativos poscoloniales y etnonacionalistas.

En cuanto a la enseñanza del inglés en niños y adolescentes (población objeto del estudio), esta representa una gran oportunidad para desarrollar las habilidades propias de la lengua, promover la interacción social y aprender acerca del mundo y sus múltiples culturas, y gracias a la competencia comunicativa intercultural, también se trabajan los valores y los factores afectivos que intervienen en todo proceso de aprendizaje. A este respecto, Cameron (2004) postula que los niños que inician su formación en una segunda lengua a una edad temprana, desarrollan mejor la habilidad de escucha en primer lugar, y la capacidad para pronunciar en un segundo lugar; sin embargo, la autora aclara que los estudios arrojan estos resultados principalmente en contextos naturales de aprendizaje del inglés como segunda lengua, por lo tanto dichas habilidades no se desarrollan de igual manera en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera debido a la poca y artificial exposición al idioma. A pesar del desarrollo de las habilidades antes mencionadas de manera efectiva por los niños que aprenden inglés, la

autora expresa que la escritura y el dominio gramatical tienen un desarrollo más lento, ya que estos no solo se relacionan con la exposición al idioma, sino que también tienen que ver con el desarrollo cognitivo del estudiante.

2.1.2. Metodologías para la enseñanza del inglés.

La enseñanza de cualquier área del conocimiento se fundamenta en el análisis de la naturaleza de la misma, y la aplicación de principios de enseñanza que surgen a partir de la investigación y la teoría que de esta emerge. En el caso de la enseñanza de los idiomas el campo de la metodología se ha visto muy activo desde inicios del siglo XX. Dicha época también se vio influenciada según De Zubiría (2006), por el surgimiento del enfoque pedagógico de ‘Escuela Nueva’, caracterizada por priorizar las opiniones e intereses de los estudiantes y propiciar la discusión y la reflexión. A lo largo de las últimas doce décadas, las metodologías y los enfoques han ido y venido dependiendo del momento histórico de la humanidad y de las necesidades de los usuarios de lengua.

El inicio del siglo XX fue el escenario en el cual los lingüistas buscaron desarrollar principios y procedimientos para el diseño de metodologías de enseñanza teniendo como estándares la propia lingüística y la psicología. La noción de metodología acá propuesta se basa en la idea de un conjunto sistemático de prácticas de enseñanza basadas en una teoría particular. Richards y Rodgers (2005) comentan que las controversias que giran en torno a los objetivos en el aprendizaje de una lengua han sido los mismos desde inicios del siglo XX; como por ejemplo, ¿qué es más importante, la comprensión oral o la comprensión lectora? Por nombrar una de las más sonadas.

Además, según los autores citados, existe mucha confusión en torno a conceptos clave concernientes a la metodología de la enseñanza del inglés como lo son: ‘approach’ (enfoque),

‘method’ (metodología), ‘procedure’ (procedimiento) y ‘technique’ (técnica). A este respecto estos señalan que el enfoque se refiere a las teorías del lenguaje y el aprendizaje de este, las acciones que se deben realizar en el aula y la sustentación teórica de las mismas, cómo una lengua es utilizada y las condiciones necesarias para aprenderla.

Por otro lado, aclaran que la metodología es la realización práctica de la teoría que sustenta un enfoque e incluye los procedimientos y las técnicas; los primeros se refieren al orden secuencial de técnicas o acciones llevadas a cabo durante una actividad de aprendizaje; mientras las últimas, en palabras de los autores se refieren a las actividades individuales, y pone el siguiente ejemplo: “una técnica común (silent viewing) es usar videos sin sonido para que los estudiantes puedan inferir lo que las personas están diciendo” (p.55). Por otro lado, Celce-Murcia (2001) hace una distinción simple de los enfoques metodológicos en la enseñanza del inglés al afirmar que las metodologías oscilan en dos enfoques únicamente: en primer lugar, aquellas que buscan que sus aprendices utilicen el lenguaje y se comuniquen con este; y en segundo lugar, se ubican las que buscan analizar y trabajar la estructura formal del idioma.

A propósito de la distinción entre metodología (method), enfoque (approach) y técnicas (techniques), Brown (2001) considera que aparte de los aportes de Jack Richards y Theodore Rodgers (ver tabla 2), Edward Anthony en la década del 60 había establecido claramente dichos conceptos, y a este respecto Brown (2001) lo expresa de manera práctica con el siguiente ejemplo: un profesor podría por ejemplo al nivel de enfoque afirmar que lo más importante es aprender en un estado mental relajado justo por encima del nivel de consciencia; el método sería el de ‘Suggestopedia’ y las técnicas podrían incluir colocar música barroca mientras se lee un texto en el lenguaje objetivo o sentar a los estudiantes en posiciones de yoga mientras escuchan una lista de palabras (p. 14).

Tabla 2. Elementos y subelementos del método.

Approach	Method	
	Design	Procedure
<p>a. A theory of native language</p> <ul style="list-style-type: none"> - an account of the nature of language proficiency - an account of the basis units of language structure 	<p>a. The general and specific objectives of the method</p> <hr/> <p>b. A syllabus model</p> <ul style="list-style-type: none"> - criteria for the selection and organization of linguistic and/or subject-matter content <hr/> <p>c. Types of learning and teaching activities</p> <ul style="list-style-type: none"> - kinds of tasks and practice activities to be employed in the classroom and in materials 	<p>a. Classroom techniques, practices, and behaviors observed when the method is used</p> <ul style="list-style-type: none"> - resources in terms of time, space, and equipment used by the teacher - international pattern observed in lessons - tactics and strategies used by teachers and learners when the method is being used
<p>b. A theory of the nature of language learning</p> <ul style="list-style-type: none"> - an account of the psycholinguistic and cognitive process involved in language learning - an account of the conditions that allow for successful use of these processes 	<p>d. Learner roles</p> <ul style="list-style-type: none"> - types of learning tasks set for learners - degree of control learners have over the content of learning - patterns of learner groupings that are recommended or implied - degree to which learners influence the learning of others - the view of the learner as processor, performer, initiator, problem solver, etc. 	

e. Teacher roles

- types of functions teachers fulfill
- degree of teacher influence over learning
- degree to which teacher determines the content of learning
- types of interaction between teachers and learners

f. The role of instructional materials

- primary function of materials
- the form materials take (e.g., textbook, audiovisual)
- relation of materials to other input
- assumptions made about teachers and other learners

Fuente: Richards & Rodgers 1986.

Desde una mirada retrospectiva, el bilingüismo ha tenido un sonado prestigio. Quinientos años atrás, el latín era el idioma dominante en diferentes ámbitos como el educativo, comercial, religioso y gubernamental; sin embargo, en el siglo XVI, el inglés, el francés y el alemán cobraron gran relevancia en el contexto mundial como resultado de los cambios políticos en Europa, y el latín poco a poco fue desplazado como el lenguaje principal en la comunicación oral y escrita, y pasó a ser estudiado como una lengua extranjera en el currículo escolar entre los siglos XVI y XIX. El latín era enseñado con enfoques netamente gramaticales combinado con

castigos físicos para los menos versados en el área. En el siglo XVI, pedagogos como Montaigne y Roger Ascham y Comenius en el siglo XVII sugirieron importantes cambios metodológicos en la enseñanza del latín, el cual seguía siendo enseñado con el argumento de que este desarrollaba habilidades mentales. Lukaš y Munjiza (2014), indican que en los años 30 del siglo XVII, los estudiantes debían lidiar con el aprendizaje del latín bajo metodologías basadas en tareas sin aparente importancia; a lo que según los autores, Comenio contribuyó mediante una metodología más amable e interesante reflejada en su producción ‘The newest language teaching’ de 1648, donde proponía un aprendizaje con un enfoque más comunicativo en base al aprendizaje lexical.

Cuando el auge de la enseñanza de las lenguas modernas se establece en Europa en el siglo XVIII, tal como expresan Richards y Rodgers (2005), estas siguen siendo enseñadas con las mismas metodologías de enfoque gramatical y su fundamentación era el libro de texto con reglas gramaticales abstractas, listas de vocabulario aislado y oraciones descontextualizadas para ser traducidas. Según los autores, la competencia oral no se desarrollaba y solo se limitaba a leer en voz alta la traducción de las oraciones propuestas en los libros escolares escritos por autores como Plütz y Seidenstücker, cuyos libros se dividían en dos componentes: en la primera parte se explicaban reglas gramaticales, y en la segunda, se debían traducir oraciones de la lengua nativa a la estudiada y viceversa, dicho enfoque se conoció como ‘The grammar-translation approach’, enfoque de la gramática y la traducción.

Pretender que en el aula de clase de inglés como lengua extranjera se siga una metodología específica es casi irreal, a no ser que la institución y los superiores ejerzan una presión y supervisión estricta y extrema del docente, al punto de que este deba seguir la metodología impuesta aun en contra de su voluntad. La anterior tesis es sustentada por la experiencia que vivió Scrivener (2005) cuando comenta su experiencia en la antigua Unión Soviética, bastión de

la enseñanza basada en la gramática y la traducción; sin embargo, descubrió que los profesores, de hecho, hacían uso de variadas metodologías y no se limitaban a una exclusivamente. El autor sustenta esta situación al afirmar que los profesores generalmente no siguen prescripciones metodológicas específicas en sus clases, sino que exploran diferentes metodologías hasta desarrollar una personal, la cual construyen en base a lo que ellos consideran más apropiado; es decir construyen un ‘collage metodológico’.

A pesar de que como se explicó anteriormente existe confusión en cuanto a la definición de metodología y enfoque, para los propósitos teóricos del presente proyecto se optó por considerar tres grandes momentos en cuanto a la forma de enseñar el inglés a nivel mundial hasta el presente, y se decidió considerarlos como enfoques en base a la sustentación teórica esbozada anteriormente. Por consiguiente y a pesar de que existen muchos otros enfoques y metodologías, se traerán a colación: el enfoque de gramática y traducción, el directo y el comunicativo.

2.1.2.1. El enfoque de gramática y traducción.

Howatt y Widdowson (2004) comentan que el enfoque de gramática y traducción tuvo su origen a finales del siglo XVIII en Prusia (antiguo reino alemán que desapareció oficialmente en 1947) y también era llamado ‘The Grammar School Method’ y aunque dicho enfoque metodológico se atribuye a Johann Valentin Meidinger, el primer texto para la enseñanza del inglés mediante este enfoque fue escrito por Johann Christian Fick en 1793, su título traducido al inglés fue ‘Practical English Course for Germans of both sexes, following the method of Meidinger’s french Grammar’. Los autores consideran que hubo un malentendido en cuanto a las críticas que para la época recibió este método, al afirmar que las mismas no estaban fundamentadas ya que las necesidades de los individuos que estudiaban otra lengua eran

desarrollar la competencia lingüística, en especial en torno al aprendizaje de estructuras gramaticales y vocabulario para poder entender y traducir documentos y libros.

Cabe mencionar, teniendo en cuenta que parte de la población objeto de estudio, serán aprendices cuyas edades oscilan entre los 15 y 17 años principalmente, que estos no encuentran interesante en su gran mayoría la enseñanza del inglés a partir de un enfoque gramatical y de traducción. En conexión a lo anterior, Scott y Ytreberg (2009) consideran pertinente explicar las estructuras formales de la lengua cuando se considere estrictamente necesario, los estudiantes hagan preguntas puntuales, se corrija trabajo escrito o en conexión a una actividad oral.

Bronckart (2007) plantea que en la metodología enfocada en la traducción y enseñanza de estructuras gramaticales, el alumno es concebido como un ‘receptáculo virgen’ o ‘cerebro vacío’ que debe ser llenado de información y contenidos lingüísticos formales de manera progresiva. De Zubiría (2006) en concordancia con el planteamiento del autor, asegura que en dicho tipo de metodología el alumno es un elemento cognitivo que, sí presta atención como se debe, y si cumple y se ejercita, podrá conseguir entender la lección enseñada por el maestro. Y como se da por hecho que el estudiante aprende igual a los demás, el docente siempre debe enseñar de la misma manera. Es por esto que la consigna más utilizada por los maestros para explicar el bajo rendimiento académico está ampliamente ligada con el cumplimiento de los deberes escolares. El supuesto es que, si el estudiante atiende, cumple con sus deberes y no se distrae, podrá aprender todo cuanto el docente enseñe (p. 10).

En concordancia con lo anterior y en palabras de Snow (2007), la principal razón que desmotiva a los estudiantes de inglés como lengua extranjera es la implementación de metodologías de carácter gramatical, y que no representan el principal objetivo en el aprendizaje de una lengua extranjera, la comunicación. En relación a esto, el autor considera que el lenguaje

es una herramienta de comunicación, específicamente se considera fundamental en el aprendizaje de un segundo o tercer idioma, pese a que este argumento es claro, no siempre lo es para los estudiantes, es por esto que la gran mayoría de los alumnos no ven el aprendizaje del inglés como herramienta de comunicación, pues la realidad es que se trata de memorizar palabras, reglas gramaticales y preparar exámenes, muy pocos son los casos donde el uso de este idioma se orienta con propósitos comunicativos (p. 21).

Hay que mencionar, además, que para Scrivener (2005) resultan claras las razones por las que una metodología basada en el estudio y análisis formal de la lengua, no tiene cabida en la actualidad, a lo cual agrega que “We speak or write because we have messages to communicate or there is something we hope to achieve. These purposes are the communicative function of what we say. (p. 221).” [Hablamos o escribimos porque tenemos mensajes para comunicar o hay algo que esperamos lograr. Estos propósitos son la función comunicativa de lo que decimos.]

En concordancia con las anteriores perspectivas en torno a la utilización de la competencia lingüística como la protagonista en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, Hymes (1995) atina a decir que, debido a la naturaleza comunicativa propia de los seres humanos, la enseñanza del inglés por ende requiere de factores socio-culturales con un rol explícito en el aula, lo cual no es evidente. Al respecto el autor agrega que:

Esta teoría acerca de la competencia propone unos objetos ideales abstrayéndolos de los rasgos socioculturales que podrían entrar en su descripción. La adquisición de la competencia se contempla también como esencialmente independiente de los rasgos socio-culturales, requiriendo tan sólo para su desarrollo la existencia adecuada del habla en el entorno del niño. La teoría de la actuación (el rol real de la lengua en situaciones concretas) es el sector que podría poseer un contenido

sociocultural; pero, aunque equiparado a una teoría de la utilización del lenguaje, versa esencialmente sobre productos laterales del análisis gramatical, y no, por ejemplo, la interacción social. (p. 29)

Sin embargo, no todos los autores, lingüistas e incluso docentes de aula están totalmente de acuerdo con que el enfoque gramatical y de traducción sea el culpable del bajo rendimiento en inglés de los estudiantes y de su pobre producción comunicativa tanto a nivel escrito como oral. A pesar de los muchos detractores que aparecen en escena en torno a la incorporación de la gramática y la traducción en el sílabo de los cursos de inglés como lengua extranjera, Celce-Murcia (2001), resalta el rol del componente gramatical y lexical en la comunicación, y a este respecto, advierte que enfoques metodológicos como ‘The Reading Approach’ sacrificaron el componente formal de la lengua, y como resultado sus aprendices podían leer literatura, pero no eran capaces de redactar oraciones o producir discursos orales coherentes.

Así mismo, Howatt y Widdowson (2004) aclaran que el enfoque metodológico de la gramática y la traducción carece de los horrores pedagógicos que se le atribuyen, y resumen su estructura de enseñanza así: presentación de una regla gramatical y una lista corta de vocabulario y ejemplos prácticos para traducir. Los autores terminan por comentar que los trabajos realizados por escritores reconocidos como Ollendorf fueron de muy alta calidad, pero los utilizados más comúnmente en las escuelas secundarias eran paupérrimos.

2.1.2.2. El método directo.

Aunque aparentemente el enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés parece ser un asunto moderadamente contemporáneo, Howatt y Widdowson (2004) aseguran que la naturaleza de dicho enfoque es muy similar a métodos propios de finales del siglo XIX, como lo es el método directo, también llamado método natural o método conversacional, en palabras del autor

la justificación de dicho método radica en que aprender a hablar un nuevo idioma debe verse como un proceso intuitivo, para el cual los seres humanos tienen una capacidad natural que se puede despertar siempre y cuando existan las condiciones adecuadas: alguien con quien hablar, algo de qué hablar y un deseo de comprender y hacerse entender.

El método directo gozó de su mayor popularidad a inicios del siglo XX, y su uso era más aceptado en las instituciones privadas, donde el común denominador era la contratación de docentes nativos, los cuales son resaltados por Byram (1990) debido a que dominan tanto el componente formal de la lengua como el cultural debido a sus raíces, al respecto el autor asegura que los docentes nativos “As carriers of the language and culture they are significant in the lives of pupils” (p 128). [Como portadores del lenguaje y la cultura son significativos en la vida de los alumnos]

Un claro ejemplo de dichos institutos fueron los fundados por Charles Berlitz, quien nunca utilizó como tal el nombre de método directo, sino que más bien lo usó como el ‘Método Berlitz’, cuyas principales características fueron: clases costosas, grupos de estudiantes pequeños, atención individualizada y clases intensivas. Brown (2001) resume la naturaleza del método directo de la siguiente manera: El enfoque naturalista simulando la forma natural en que los niños aprenden su lengua materna se basa en la premisa de que el aprendizaje de una segunda lengua debería ser más como el aprendizaje de una primera lengua: mucha interacción oral, uso espontáneo de la lengua, no traducción entre la primera y la segunda lengua, y poco o ningún análisis de las reglas gramaticales.

2.1.2.3. El enfoque comunicativo.

El contexto pedagógico de finales del siglo XIX e inicios del XX, era ideal para el desarrollo de un enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés, lo que confirma De Zubiría (2006) al

comentar que a fines del siglo XIX factores de tipo científico, histórico y social confluyeron para propiciar una revolución en cuanto a la concepción de la educación y la pedagogía, lo que finalmente originó en la aparición de la llamada ‘escuela nueva’ o también conocida como escuela activa, la cual se nutrió debido a los avances en la psicología del niño en cabeza de James Binetty Freud, los postulados del Darwinismo, en especial de aquel que se refiere a que la pasividad de la especie sería castigada con la desaparición.

Asimismo, en cuanto a la pedagogía desde los aportes de Comenius con su obra ‘Didáctica Magna’, donde reivindica el papel de la acción y lo natural del acto educativo, desde Rousseau con su texto el Emilio, donde critica el autoritarismo y la desnaturalización de la escuela tradicional y resalta el principio del crecimiento natural del niño como un ser independiente y no como era visto antes, como un ‘adulto en miniatura’ que aprendía de manera lineal y sistemática, Froebel reivindicó el papel crucial del juego en la educación, Leon Tolsti subrayó la trascendencia de la experimentación y el trato afectivo por parte de los maestros y finalmente Herbart postuló que solo se aprende lo que despierta interés y que al ser la niñez y la adolescencia fases independientes del desarrollo, la escuela no podía proponer una formación enmarcada en la vida futura del estudiante.

No obstante, lo anterior, dichos postulados que demarcaban una gran oportunidad para proponer enfoques de enseñanza del inglés centrados en el estudiante, la interacción, el aprendizaje dinámico y novedoso, no surgió para la época una metodología que se rigiera por dichos principios y postulados pedagógicos, y tendrían que pasar varias décadas para que se cumpliera tal propósito.

Harmer (2015) afirma que el enfoque comunicativo tomó relevancia en los años 70 debido a la distancia que asumió con respecto a la justificación o bases teóricas de otros paradigmas en la

enseñanza de un idioma. Con relación a lo anterior, el autor explica que uno de los principales aportes de la competencia comunicativa fue hacer énfasis en el uso del lenguaje; es decir, qué funciones comunicativas desempeñaban las personas con el lenguaje y qué propósito tenía este. Siguiendo el mismo orden de ideas, Brown (2001) resume las razones y la forma como el enfoque comunicativo de enseñanza del inglés se hizo popular a finales de los años 70 y presenta las seis principales características (tabla 3) de dicho enfoque:

Tabla 3. The six interconnected characteristics as a description of Communicative Language Teaching.

Main features of the communicative approach for language teaching, Brown (2001).
Classroom goals are focused on all of the components (grammatical, discourse, functional, sociolinguistic, and strategic) of communicative competence. Goals therefore must intertwine the organizational aspects of language with the pragmatic.
Language techniques are designed to engage learners in the pragmatic, authentic, functional use of language for meaningful purposes. Organizational language forms are not the central focus, but rather aspects of language that enable the learner to accomplish those purposes.
Fluency and accuracy are seen as complementary principles underlying communicative techniques. At times fluency may have to take on more importance than accuracy in order to keep learners meaningfully engaged in language use.
Students in a communicative class ultimately have to use the language, productively and receptively, in unrehearsed contexts outside the classroom. Classroom tasks must therefore equip students with the skills necessary for communication in those contexts.
Students are given opportunities to focus on their own learning process through an understanding of their own styles of learning and through the development of appropriate strategies for autonomous learning.

The role of the teacher is that of facilitator and guide, not an all-knowing bestower of knowledge. Students are therefore encouraged to construct meaning through genuine linguistic interaction with others.

Fuente: Brown (2001)

Coperías (2007) indica que en la década de 1970, Hymes introdujo el concepto de competencia comunicativa (CC) cuando argumentó que para comprender la adquisición del primer idioma, era necesario tener en cuenta no sólo cómo se adquiriría la competencia gramatical sino también la capacidad de utilizar el lenguaje de manera apropiada, competencia sociolingüística. El objetivo de la metodología comunicativa era adquirir las habilidades necesarias para comunicarse de forma social y culturalmente adecuada y, en el proceso de aprendizaje, se centró la atención en las funciones, el juego de roles y las situaciones reales, entre otros aspectos.

Por otro lado, Kachru y Nelson (2005) resaltan que la enseñanza del inglés desde un enfoque comunicativo, enfatiza en la naturaleza funcional del lenguaje, las relaciones y reglas sociales, el registro, la identidad individual y la capacidad del hablante para comunicarse en determinada situación; en torno a lo anterior, los autores concluyen afirmando que el elemento clave en la competencia comunicativa es precisamente este tipo de consideraciones de adecuación en todas las facetas del lenguaje, incluida la velocidad del habla y el nivel de registro del léxico. Es fácil comprender que lo que es apropiado para una situación en una cultura puede no serlo en otra.

En el enfoque comunicativo el estudiante tiene mayor posibilidad de interactuar y hacer uso del discurso oral con sus pares e incluso con su docente, situación que era muy limitada con enfoques más tradicionalistas como el de la gramática y la traducción. Para Cassany, Luna y Sanz (2007) el proceso de enseñanza de un idioma no puede ignorar la dimensión social del acto

comunicativo, ya que este permite aprender de otras personas, conocer el mundo, explorarlo, transmitirlo, analizarlo y dejar constancia de cómo los humanos lo entienden. Según, Agudelo, Mesa y Gómez (2014), el empleo de la oralidad para la comunicación abarca prácticamente todos los ámbitos de la vida humana, y desconocer o subvalorar esta no tendría ningún sentido en la educación integral de los seres humanos.

No obstante, las bondades que se plantean en el enfoque comunicativo, hay tres nuevos factores que incidieron en una reforma de dicho enfoque, y ellos son la globalización, la migración y la movilidad y los avances tecnológicos de los últimos veinte años, en cabeza del internet y las redes sociales. Estos últimos provocaron que el concepto de cultura adquiriera un rol esencial en lo concerniente a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras con objetivos comunicativos e interculturales. Byram, Holmes y Savvides (2013) postulan que este nuevo contexto social requiere la consideración de las formas en que las personas, aprendices de idiomas, piensan y actúan, y cómo esto podría impactar la comunicación e interacción exitosas. El ‘giro cultural’, la introducción de la ‘competencia intercultural’ para complementar la ‘competencia comunicativa’, ha refinado aún más la noción de lo que es ser competente para la comunicación con hablantes de diferentes idiomas.

2.1.3. Bilingüismo.

De acuerdo a Grosjean (2008) las personas bilingües son aquellas que se comunican en dos lenguas en distintos contextos, más allá del grado de habilidad o competencia gramatical que se tenga en dichas lenguas. Mills y Mills (2002). señalan que hay varios tipos de bilingüismo; en primer lugar distingue el bilingüismo temprano como aquel que adquiere una persona durante sus primeros años de vida (1-12 años), en segundo lugar se refiere al bilingüismo tardío como aquel en el que la persona aprende una de las dos lenguas después de los doce años; la autora

advierde que el bilingüismo temprano se divide en simultáneo, es decir cuando entre el nacimiento y los tres años, el niño adquiere dos lenguas al mismo tiempo debido a que sus padres le hablan en lenguas diferentes, y el secuencial, consiste en niños que hasta los cuatro años aprenden una lengua en la casa y teniendo las bases de dicha lengua establecida, aprenden otra lengua en el preescolar, un instituto de idiomas o migran a un país donde se habla otra lengua.

Existe mucha controversia en torno a los conceptos de bilingüismo, bilingüe y bilingüalidad, debido a cuándo una persona debe ser considerada como bilingüe a partir del dominio que debe tener en ambas lenguas. Al respecto Grosjean (2008) señala que una persona bilingüe usa los dos idiomas para diferentes propósitos en varios ámbitos de la vida y que rara vez la persona bilingüe tiene completa fluidez y desempeño perfecto en las dos lenguas, dicha habilidad individual es reconocida como bilingüalidad; es decir la capacidad de utilizar con fines comunicativos dos o más idiomas y culturas. Al respecto, Galindo y Larrota (2018) definen bilingüalidad de la siguiente manera:

Estado psicológico del sujeto que lo faculta para usar dos o más lenguas-culturas (Competencia comunicativa bi-multilingüe y bi-multicultural), con distintos grados de dominio en las habilidades y niveles lingüísticos, según las situaciones de uso de la lengua (Hogar, trabajo, escuela), los roles de los interlocutores (Padres, jefes, maestros) y temas tratados en la comunicación (Trabajo, política, deportes, turismo, desarrollo personal, entre otros) del mismo modo, el grado de desarrollo de la bilingüalidad le permite al bilingüe identificarse y ser reconocido por los demás como bi-multilingüe y bi-multicultural. (p.65)

En el contexto colombiano, Guzmán (2011) define el bilingüismo como: “Ser bilingüe en nuestro contexto responde más a una manera de desarrollar una suficiencia en las dos lenguas en

función de las oportunidades o necesidades de uso, bajo propósitos específicos” (p.52). Es decir que dependiendo del contexto donde se dé la comunicación, un sujeto será o no bilingüe. Por ejemplo, las personas nativas de Colombia que trabajan atendiendo ciudadanos americanos en un ‘call center’ a través de llamadas telefónicas necesitan una competencia alta en la habilidad del habla y de la escucha, y no tanto en la comprensión lectora y la escritura, cumpliéndose el desempeño alto de las primeras habilidades otorgaría el título de bilingüe a estas personas.

En el contexto del presente estudio, una persona bilingüe sería aquella que en su vida escolar tiene un desarrollo continuo de ambas lenguas, es consciente que el mutuo trabajo lingüístico y cultural tanto del inglés como del español va a contribuir al enriquecimiento de ambas lenguas, considera pertinente explorar otras culturas sin descuidar la propia, desarrolla y fortalece valores como la solidaridad, el respeto, la otredad y la empatía hacia otras y su propia cultura, aprovecha el escenario escolar y otros fuera del aula para fortalecer las competencias del lenguaje tanto en L1 como en L2 y a medida que nuevos contextos que requieran el uso de L2 aparecen en su camino, tiene la capacidad de adaptarse a estos a partir de la toma de decisiones.

En cuanto a los programas bilingües, García y Wei (2014) consideran que se debe trabajar tanto en la lengua objetivo como en la materna, y no aislar esta última como es propio del método directo o de políticas educativas americanas de inmersión que solo consideran la lengua nativa del aprendiz migrante hasta que este tiene un buen dominio del inglés. En las últimas dos décadas el tema de los beneficios del bilingüismo ha cobrado mucho auge debido a los cambios acelerados que ha experimentado la humanidad, principalmente debido al impacto tecnológico en todos los ámbitos que rodean a la sociedad. Al respecto, autores como Rodríguez, Carrasquillo y Soon (2014) resaltan las ventajas del bilingüismo en cuanto a la conciencia metalingüística considerada como el proceso para usar el idioma como objeto del pensamiento, para reflexionar

y manipular las estructuras de la lengua; el desarrollo cognitivo visto como potenciador del pensamiento crítico y divergente, de la imaginación, del pensamiento superior, y promotor del control de la atención, del fortalecimiento de la memoria y de la capacidad para hacer más de una tarea al tiempo; el desarrollo académico caracterizado por una mayor capacidad de comprensión lectora al transferir los principios y estrategias de esta entre los dos idiomas; finalmente, los autores hacen hincapié en el desarrollo del entendimiento intercultural y de la autoestima, el cual fomenta el reconocimiento y respeto por la diversidad lingüística y cultural además de la capacidad para relacionarse y comunicarse con individuos de otros grupos culturales y así expandir la visión de mundo de cada individuo.

Finalmente, Baker (2010) resalta la importancia del bilingüismo particularmente del ‘English Bilingualism’ debido al factor laboral cuando se aplica para un trabajo o se busca un ascenso en múltiples sectores tales como el turismo, el mercadeo, las aerolíneas, las relaciones públicas, la banca, el derecho, la enseñanza, los medios de comunicación, la tecnología y los negocios internacionales.

2.1.4. Educación bilingüe.

García (2009), cita el concepto de educación bilingüe, el cual a menudo es confundido con los programas de idiomas tradicionales, los cuales se enfocan en enseñar un idioma como una asignatura más; mientras que en la educación bilingüe se usa el idioma objetivo como medio de enseñanza, es decir se enseñan contenidos con un idioma diferente al nativo, convirtiéndose este en una forma de brindar una educación significativa y equitativa que promueve la tolerancia lingüística y cultural entre diferentes grupos de personas.

Baker (2010) sostiene que el término de educación bilingüe ha sido usado indistintamente tanto para aquellos contextos escolares donde se promueve el bilingüismo como para aquellos

donde este no se fomenta desde el currículo. Debido a esta situación se presentan dos categorías que tienen una clara distinción: en primer lugar, la educación bilingüe de transición que busca relegar el idioma nativo del estudiante y asimilar la segunda lengua y cultura; en segundo lugar, la educación bilingüe de mantenimiento, la cual favorece el idioma nativo y fortalece la identidad cultural del estudiante, dicho tipo de educación busca un nivel de desempeño alto en ambos idiomas, le permite a las personas comunicarse con el mundo exterior, proporciona habilidades de la lengua que facilitan la consecución de oportunidades académicas y laborales y permite profundizar en el entendimiento de ambas culturas e idiomas. El autor comenta que este tipo de educación se originó en Montreal, Canadá en 1965 mediante la implementación de los programas de inmersión, donde en una clase de pre-escolar de 26 estudiantes se propusieron: volverse competente para hablar, leer y escribir en francés, alcanzar niveles de desempeño en ambas lenguas y apreciar y respetar ambas tradiciones culturales, es decir llegar a ser bilingües y biculturales.

Galindo y Larrota (2018) afirman que: “[...] en el siglo XXI, caracterizado por la sociedad digital y del conocimiento, el bilingüismo-biculturalismo son realidades lingüísticas y sociales que hacen parte del capital humano” (p.171). Además, los autores estiman los siguientes seis factores como clave para la expansión del bilingüismo en el siglo XXI: El declive del monolingüismo como mecanismo de acceso de una sola lengua al conocimiento y a la comunicación, el contacto inminente de dos o más lenguas por causas económicas, culturales, educativas o de inmigración, los avances en términos tecnológicos que traen consigo la comunicación entre personas de diferentes idiomas y culturas, las estadísticas que evidencian el aumento de sujetos bilingües en el mundo, los beneficios sociales y cognitivos y la posibilidad de formar capital humano competitivo.

En este mismo orden de ideas, Gómez y Muszynska (2017) traen a colación el concepto de ‘Language gap’, el cual se refiere a la desigualdad económica del siglo XXI, la cual puede ser superada por la adquisición de una segunda lengua, razón por la que un programa exitoso de educación bilingüe podría evitar dicha brecha mediante la formación bilingüe de la ciudadanía de tal forma que su dominio de una segunda lengua y cultura le facilite su efectiva integración social y económica. En cuanto al éxito de la educación bilingüe, Ortega y Hughes (2017) en un estudio llevado a cabo en España, concluyeron que para alcanzar un buen desempeño en este tipo de educación, esta se debe basar en el trabajo colaborativo entre los docentes, su capacidad de emprender proyectos, el nivel de la competencia de L2 de los mismos, su habilidad pedagógica y experiencia metodológica, la habilidad para coordinar y comunicar, la participación en diferentes tipos de proyectos transversales y multidisciplinarios y la identificación de fortalezas y debilidades.

Cummins y Swain (1998) sostienen que a diferencia de los detractores de la educación bilingüe, múltiples estudios han demostrado los beneficios de aprovechar la capacidad lingüística y cultural de L1 para beneficiar el aprendizaje de L2, se destaca además que la exposición temprana a un idioma en los niños, posibilita un mayor desarrollo metalingüístico y cognitivo, lo anterior concuerda, con la noción de “competencia subyacente común” que surge de programas de educación bilingüe para niños en idiomas, por ello la interdependencia del desarrollo de L1 y L2, este supuesto está ampliamente aprobado por la comunidad científica en base a múltiples estudios de edad y adquisición de lengua, así como el uso del lenguaje bilingüe en el hogar de los niños (p. 207).

Para Cummins (2001) el desempeño de la interdependencia interlingüística del lenguaje académico refleja los atributos cognitivos del individuo, estos se refieren esencialmente a lo que

la persona tiene aprendido hasta este punto, ambos con respecto al conocimiento conceptual (saber) y habilidades (saber cómo hacer). Así, el conocimiento lingüístico y de alfabetización y las habilidades que un individuo ha aprendido en su L1 se aplicarán al aprendizaje de conocimientos y habilidades académicas en L2. En contextos aditivos donde se está desarrollando la alfabetización en ambos idiomas, es fácil ver cómo se produce la transferencia bidireccional con frecuencia (es decir, interdependencia), y se puede evolucionar hacia una mayor conciencia metalingüística entre los estudiantes bilingües. En este sentido, las hipótesis de interdependencia y el enriquecimiento bilingüe aditivo están relacionadas. El éxito en el aprendizaje de un idioma extranjero depende de cierto grado de madurez en el idioma nativo. El niño puede transferir al nuevo idioma el sistema de significados que ya posee en el suyo; lo contrario también es cierto. Un idioma extranjero facilita el dominio de las formas superiores del idioma nativo. El niño aprende a ver su lengua materna como un sistema particular entre muchos otros, es por ello que, Cummins (2001) plantea que el propósito es trabajar la transferencia entre idiomas desde la primera infancia, exponiendo a los estudiantes de grados primero y segundo a leer textos y escribir en ambos idiomas, teniendo en cuenta esta apuesta el principio de que se deben mantener los dos idiomas separados dentro de un programa de inmersión bilingüe debe ser replanteado (p. 194).

Para López, Peña y Guzmán (2011) dicho postulado de la interdependencia aplica incluso para contextos como el de la educación pública colombiana. “Consideramos que es importante asegurar el desarrollo y enriquecimiento de la primera lengua en el proceso bilingüe, además de desarrollar el uso apropiado de la lengua extranjera como otro vehículo de desarrollo académico en el currículo” (López, Peña y Guzmán, 2011, p. 24). Los autores también encontraron en su estudio de transición bilingüe en la educación pública que hay muchas dudas en cuanto a lo que

es la educación bilingüe y se cree que el idioma de instrucción en todas las áreas debe de ser el inglés, y que el uso del español estaría limitado, como es propio de orientaciones bilingües sustractivas o de educación monolingüe. Duque y Truscott (2011) en su estudio sobre programas de educación para el bilingüismo en Colombia, evidenciaron una tendencia marcada a poner de relieve el desarrollo de la lengua extranjera, más que el de la lengua materna debido a la creencia generalizada de que la lengua materna se desarrolla de manera natural fuera del colegio, porque se da por un hecho que los estudiantes dominan su L1 y por lo tanto se valora más la L2.

López, Peña y Guzmán (2011) consideran que otros aspectos que incidirían positivamente en la promoción de la educación bilingüe, aparte del apoyo de L1 sobre L2 son: reconocer la importancia de la creación de ambientes bilingües que pongan a la comunidad educativa en contacto visual con la lengua extranjera, promover que profesores distintos a los del área de inglés utilicen este para dar algunas instrucciones a los estudiantes o intercambiar algunos rituales sociales como el saludo o a la despedida, llevar a cabo actividades de índole cultural en torno al inglés, como por ejemplo el ‘English Day’, donde los estudiantes llevan a cabo actividades en inglés como juegos, canciones, desfiles, concursos y otras actividades que involucren el entorno bilingüe como lo son las celebraciones, los festivales, las izadas de bandera y los eventos deportivos, capacitaciones a los docentes en didáctica, formación en lengua y bilingüismo y la vinculación de toda la comunidad educativa incluyendo los padres de familia.

En concordancia con lo anterior, Guzmán (2011) considera que la promoción de la educación bilingüe en el contexto colombiano debe considerar muchos aspectos para poder alcanzar resultados óptimos. En primer lugar, la autora hace referencia a la continua formación en evaluación, diseño curricular, procesos de enseñanza – aprendizaje bilingüe, estudios sobre lengua e interculturalidad por parte de los docentes. En segundo lugar, el fomento de ambientes

bilingües donde interactúen ambas lenguas tanto dentro como fuera de la institución y para tal fin se involucren a los padres de familia. Seguidamente, la autora se refiere a las barreras psicológicas que construyen algunos estudiantes cuando se refieren a su aprendizaje como “no puedo”, “es muy difícil”, “no puedo hablar bien eso” y consideran difícil la pronunciación y la lectura.

Lo anterior sumado a las condiciones propias de muchas de las instituciones públicas del país, sin duda tiene gran incidencia en el desarrollo de la educación bilingüe, en cuanto a la motivación y a la actitud hacia el proceso de aprendizaje. “Las condiciones de vida representan un aspecto importante que tiene incidencia en el desarrollo del programa bilingüe, en especial, en cuanto a la motivación y a la actitud hacia el aprendizaje” (Guzmán, 2011, p.63).

La ausencia de una familia funcional poco apoyo en cuanto a la consecución de recursos que contribuyan a la formación, ausencia de modelos de proyección para la construcción de su modelo de vida, falta de identidad o pertenencia a su grupo familiar, poco seguimiento en cuanto a labores académicas, manifestaciones de agresión entre los estudiantes, relaciones asimétricas de algunos estudiantes con los docentes, bajo nivel académico en la lengua materna, problemas disciplinarios, de concentración, de motivación o de concepción frente al aprendizaje de la lengua son barreras que se interponen en muchos escenarios del contexto de la educación pública colombiana con el fin de alcanzar un buen desarrollo de programas de educación bilingüe.

Otro factor que se debe considerar en la implementación de la educación bilingüe es el que plantea Arango (2011), en cuanto a las condiciones laborales y de desarrollo profesional de los docentes, ya que en su estudio estos expresan no tener tiempo para emprender nuevos proyectos sumados a la carga laboral que ya tienen, además de no percibir ningún beneficio económico adicional, lo cual sumado a su poca o nula preparación para orientar clases con enfoque en

contenidos de otras áreas como sociales o ciencias naturales abren un panorama complejo que requiere mucha atención y trabajo colaborativo por parte de toda la comunidad académica para sacar adelante propuestas de educación bilingüe significativas y que perduren y mejoren con el tiempo.

2.1.4.1. Educación intercultural bilingüe crítica.

Una corriente que ha ganado mucho auge en los últimos años hace referencia al bilingüismo crítico, donde el individuo bilingüe bicultural es consciente de las implicaciones sociales e ideológicas que conlleva la extensión de la enseñanza, aprendizaje y el uso de una lengua y su cultura. Al respecto, Galindo y Larrota (2018) manifiestan que para la lingüística crítica el uso de las lenguas es social e ideológico, es por esta razón que surge el bilingüismo crítico el cual se define como una competencia psicológica y social, que tiene una persona para utilizar una o más lenguas en un contexto específico en diferentes grados de dominio, así mismo es consciente de las implicaciones ideológicas, sociales y culturales de su uso (p. 51).

Para Outes y Ramírez (2017), en la educación bilingüe crítica se resalta la importancia del aprendizaje de los idiomas debido a que es un medio fundamental para proporcionar a la población acceso al conocimiento, es un recurso que genera justicia social, cohesión y empleabilidad, promueve la conciencia y el respeto por la diversidad cultural y lingüística. A este respecto, Cummins (2001) refiere que las orientaciones transformadoras / interculturales del bilingüismo crítico intercultural se basan en principios de igualdad racial y cultural y un compromiso de educar a los estudiantes para que participen plenamente dentro de una sociedad democrática.

Lo anterior implica proporcionar oportunidades para que los estudiantes desarrollen una forma de alfabetización crítica donde se vuelvan capaces no solo de decodificar las palabras,

pero también de leer entre líneas para entender cómo es que funciona el poder ejercido a través de diversas formas de discurso (anuncios, retórica política, texto- libros, etc.). El enfoque está en comprender no solo lo que se dice sino también en entender las perspectivas de quién están representadas y las de quién han sido excluidas. Cuando la instrucción en el aula incita a los estudiantes a indagar críticamente los problemas sociales que afectan sus vidas (por ejemplo, racismo, deterioro ambiental, olvido de grupos marginados, etc.), la inteligencia de los estudiantes se activa de maneras que potencialmente desafían el statu quo social. Pese a la importancia que representa la educación bilingüe crítica, esta se desarrolla poco en las aulas donde predominan los enfoques lingüísticos y monolingües; en conexión con lo anterior, Fonseca y Truscott (2011) hallaron en su estudio de bilingüismo en el contexto colombiano que: generalmente no existen directivas acerca de cómo desarrollar una visión intercultural crítica en la práctica.

Moncada (2016) indica que tanto docentes como estudiantes de inglés deben desarrollar una visión crítica sobre la hegemonía de este idioma en el mundo, mediante la implementación de pedagogías críticas que promuevan desde el aula el pensamiento crítico con la integración de contenido temático social y cultural que sea relevante para el contexto específico del estudiante. Sin embargo, la autora encontró en su estudio que los participantes tanto docentes de secundaria como de nivel universitario revelaron una visión acrítica de dicha hegemonía, y más bien percibieron el inglés como un fenómeno natural y positivo vinculado al ámbito histórico, comercial y comunicativo, a los procesos de globalización, el acceso al conocimiento, la información y la tecnología, desconociendo las implicaciones de índole pedagógico, sociocultural, lingüístico, ideológico y político que conlleva la expansión indiscriminada del inglés como segunda lengua o lengua extranjera por todo el mundo.

Es importante destacar que, para Moncada (2016) la mayoría de investigaciones en el campo de ELT o la enseñanza del inglés se han centrado específicamente en la lingüística aplicada y la psicología, prestando poca atención a los diferentes tipos de trasfondos como son el político, económico, ideológico y académico, aspectos que trae consigo por ejemplo la hegemonía del inglés en el mundo, es por esto que se tiende a asociar esta lengua con la tecnología, la ciencia y la globalización. Así mismo, la revisión bibliográfica en investigación ha mostrado que el idioma inglés está en expansión, los usos que se le dan y la enseñanza como idioma internacional, específicamente en el caso de América Latina es incipiente y limitada (p. 207), de allí la importancia que docentes y estudiantes construyan de manera conjunta un currículo que permita abordar el idioma no como un aspecto gramatical sino como una herramienta de comunicación que la precede una cultura, historia y un estatus.

2.1.5. Políticas de bilingüismo en la educación pública colombiana.

Para Bronckart (2007) una reforma pedagógica o la utilización de una nueva metodología en la enseñanza del inglés no puede concebirse como una transposición directa y radical de concepciones teóricas nuevas y quizás desconocidas, sino más bien se debe considerar el contexto particular donde se dé el proceso de enseñanza y aprendizaje, y tener en cuenta aspectos tales como: la historia de las prácticas escolares, las concepciones de los agentes del sistema educativo y los procesos de aprendizaje y de desarrollo del estudiante.

En este mismo orden de ideas, Lomas y Osorio (1993) sostienen que las reformas en la enseñanza, las adaptaciones curriculares o los currículos sugeridos y las políticas educativas no se deben suponer tan solo como un cambio formal en las estructuras del sistema escolar, sino más bien que dichas reformas o reestructuraciones requieren de una reflexión cooperativa por parte de los docentes que les conlleve a comprender de manera crítica el sentido del trabajo

práctico que viven a diario en el aula de clase. Para este propósito, los autores consideran fundamental conocer los factores que afectan el desarrollo psicoevolutivo de los estudiantes, la caracterización socioeconómica y cultural de los actores de la comunidad educativa, y tener la consciencia de que el docente debe asumir un rol de investigador en acción, para así poder someter a continuo escrutinio los presupuestos e intuiciones que emergen fruto de su quehacer como docente, respaldado por el análisis a profundidad de las teorías y metodologías que surgen a lo largo de su labor como docente.

Para Crystal (2001) resulta inminente que cada vez más el inglés se sigue posesionando como lengua franca, segundo idioma, lengua oficial, lengua semi-oficial y lengua extranjera. Cada vez son más los países que hacen parte de círculo de expansión (utilizan el inglés como lengua extranjera, y ya totalizan más de cien países), como China, Rusia, España, Egipto, Brasil y Colombia, que desde hace tiempo se adhirieron a dicha tendencia mundial; el autor incluso menciona casos particulares como el de Argelia, que aun con sus raíces de país colonizado por Francia, eliminó el francés de su currículo escolar y lo reemplazo por el inglés.

La enseñanza del inglés en Colombia como lengua extranjera está establecida formalmente en la Ley General de Educación y se establece en el artículo 23, el cual se refiere a las áreas obligatorias que hacen parte del currículo escolar de educación básica primaria (de primero a quinto grado), básica (de sexto a noveno grado de secundaria) y media (de décimo a undécimo grado de secundaria). El inglés aparece bajo el área de ‘humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros’. Los objetivos del aprendizaje del inglés aparecen bajo las categorías de educación básica del ciclo de primaria y básica de secundaria de la siguiente manera: en el artículo 21 “La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera” y en el artículo 22 “La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua

extranjera” (Congreso de la República de Colombia, 1994). Quedando así de alguna manera un vacío en cuanto a los objetivos de aprendizaje de una lengua extranjera en el nivel de media en la secundaria, además que se debería tener un apartado independiente para los objetivos de aprendizaje de una lengua extranjera, donde se incluyan objetivos específicos relacionados con la competencia comunicativa intercultural.

Dichos objetivos de aprendizaje plasmados en la ley General de Educación no solo se presentan de manera incipiente y obviando el componente intercultural de la lengua, sino que también carecen de objetivos enfocados en el desarrollo humanístico de los aprendices, caso contrario de Inglaterra. Allí se le otorga relevancia al componente humano, social y afectivo al currículo de la enseñanza de lengua extranjera. Inglaterra ha centrado su atención en dichos componentes y un ejemplo de ello, es el proyecto ‘Durham’ cuyos objetivos de aprendizaje del francés como lengua extranjera no solo se centran en el componente lingüístico, sino también en la dimensión humana y social del discente. Por ejemplo, dos de los objetivos de aprendizaje de dicho proyecto son: entendimiento de la cultura y la civilización francesa y promover una actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua extranjera estudiada y a sus hablantes nativos y hacia otras culturas y civilizaciones.

Las políticas de bilingüismo en Colombia se deben adaptar constantemente a los cambios de la sociedad global y local, de la tecnología y en especial de las necesidades del usuario de lengua. En la actualidad, aspectos tales como la dimensión humana, social y afectiva del aprendiz y del otro con el que me voy a comunicar resultan imprescindibles de ser trabajadas a fondo y no superficialmente, como es el caso del enfoque comunicativo cuya máxima preocupación recae en producir mensajes orales o escritos de manera apropiada teniendo en

cuenta el contexto, el interlocutor y la situación comunicativa, pero poco cuidado o atención se concentra en las dimensiones ya mencionadas.

Por lo tanto, se deberían hacer algunas adaptaciones a las políticas nacionales de bilingüismo, ya que el Ministerio de Educación Nacional (2006) en el documento (Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer) que orienta la enseñanza del inglés en Colombia mediante la propuesta de estándares básicos de inglés por niveles escolares solo se enfoca en la competencia comunicativa. No obstante que en algunos apartados de dicho documento se puede evidenciar el concepto de comunicación intercultural, este solo es mencionado superficialmente y no se enfatiza o profundiza al respecto, argumentan que en la actualidad el mundo se caracteriza por la comunicación intercultural, teniendo en cuenta que se atraviesa por cambios cada vez más acelerados y que la globalización ha influido en los avances tecnológicos y científicos, es por esta razón que se destaca la segunda lengua como una necesidad para responder al contexto internacional (p. 7).

Si bien se destacan algunas de las características de la competencia comunicativa intercultural, no se hace ningún hincapié en ellas, ni esta se hace explícita, ya que el documento solo se enfoca en la competencia comunicativa. Tampoco se menciona la dimensión humana como protagonista del proceso de aprendizaje, ni tampoco se recomienda el contenido cultural a ser enseñado, ni el tipo de actividades que se podrían realizar y mucho menos se hace acotación de los referentes teóricos que se podrían utilizar y estudiar para ser utilizados en la construcción de los sílabos.

Por lo tanto, se debería considerar por parte del Ministerio de Educación Nacional hacer algunas adaptaciones al documento donde se incorpore la competencia comunicativa intercultural, ya que esta cuenta con gran auge y aceptación a nivel mundial en lo que se refiere a

la enseñanza de los idiomas. Con el fin de mejorar el desempeño de la educación bilingüe en Colombia, el país también podría considerar y adaptar algunas políticas que al respecto han funcionado en países como España según comentan Outes y Ramírez (2017) quienes traen a colación los siguientes proyectos que se han ido ejecutando a lo largo de las dos últimas décadas.

El primer proyecto involucra al Ministerio de Educación y el ‘British Council’ para la formación del profesorado en programas bilingües de aprendizaje integrado de contenidos, contando en el momento con más de 90 centros de primaria y 50 de secundaria que proporcionan una educación bilingüe y bicultural de calidad. El segundo proyecto tiene que ver con programas y recursos del instituto nacional de tecnologías educativas y de formación de profesorado, cuyo objetivo es la creación, la promoción y el desarrollo de material digital para el aula a través de software libre. El tercer Proyecto consiste en estancias profesionales anuales de estudio y observación en países como Alemania, Austria y Bélgica, dichos programas de movilidad intentan favorecer el intercambio cultural, el conocimiento de buenas prácticas docentes y organizativas, el aprendizaje de lenguas extranjeras y la participación de programas educativos europeos. El cuarto proyecto tiene que ver con cursos de vacaciones para profesores en inglés y en AICLE.

En quinto lugar, se proponen cursos en línea que ofrecen cursos tutorizados en red para la educación y las didácticas específicas. El sexto proyecto incluye la solicitud por parte de docentes de una plaza para trabajar como profesor visitante en centros educativos de Estados Unidos, Canadá y Reino Unido, cuya estadía debe ser de un año, lo cual es una experiencia muy enriquecedora, que supone una notable mejora en competencia comunicativa e intercultural de la L2. El último proyecto, consiste en un programa dirigido a estudiantes de último año o recién graduados de programas como traducción e interpretación, filología y magisterio, donde se les

ofrece trabajar durante un año como auxiliares de conversación de lengua española en centros docentes de Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, entre otros.

2.1.6. Cultura.

La cultura es un conjunto de características que distingue a un individuo dentro de una comunidad y las cuales son transmitidas de generación en generación, aunque estas vayan de algún modo mutando o adaptándose a los cambios de cada época. Cook (2010) afirma que la cultura está ligada a los valores y creencias que están representadas en las convenciones sociales y el modo de actuar de las personas, y que por lo tanto una interpretación exitosa del lenguaje en contexto depende en gran medida del conocimiento de la cultura de las partes que intervienen en el acto comunicativo. Del mismo modo, Kramsch (2010) asegura que cuando en la comunicación se da la construcción de significados y la interpretación de los eventos que dan lugar en esta, el conocimiento cultural juega un rol determinante, ya que los hablantes de un idioma tienen expectativas altas de que su interlocutor comparte dicho conocimiento.

Reiss (2005) resalta el rol de la cultura en el aprendizaje de una lengua extranjera y la define de la siguiente manera:

La cultura puede definirse como las creencias y valores compartidos que determinan los patrones de comportamiento gobernados por las reglas de los individuos dentro de un grupo cultural. La cultura se compone de muchas partes: valores, creencias, estándares de belleza, patrones de pensamiento, normas de comportamiento, estilos de comunicación. Entre otras cosas, la cultura determina cómo los miembros de su grupo interactúan con los demás. La cultura va más allá de la suma de sus partes; son los ojos a través de los cuales los individuos ven el mundo. (p.18)

En complemento al aporte de Reiss, Snow (2007), sugiere que la esencia de una cultura reside más en la mente de un grupo de personas que en su entorno físico y consiste principalmente en ideas que los miembros del grupo comparten, y se dividen en tres categorías básicas: conocimiento compartido: información conocida en común por los miembros de un grupo; opiniones compartidas: creencias y valores compartidos por miembros de un grupo; patrones compartidos: hábitos y normas compartidos en las formas en que los miembros de un grupo organizan su comportamiento, interacción y comunicación.

Así mismo, la cultura tiene que ver con la identidad de cada individuo en razón de su contexto social y la comunidad que lo rodea, y son estos quienes explícita o implícitamente determinan lo que es aceptable, apropiado y esperado en el comportamiento de los individuos en los distintos dominios (hogar, trabajo, vecindario, parque, escuela, cine, etc.) en que estos se desenvuelven.

En relación al concepto de cultura, Hinkel (2001) subdivide este en dos grandes componentes: en la enseñanza de L2, el término cultura se ha empleado para referirse a dominios claramente diferentes de las vidas de las personas. Puede usarse para referirse a la literatura, las artes, la arquitectura y la historia de un pueblo en particular. Cuando se les pregunta sobre su cultura nativa, muchos estudiantes de L2 y profesores de ESL / EFL se comprometen a describir la historia de la geografía de su país porque representan una comprensión popular del término cultura. Además, algunas definiciones de cultura pueden incluir el estilo de vestir, la cocina, las costumbres, los festivales y otras tradiciones. Estos aspectos pueden considerarse la cultura visible, ya que son evidentes para cualquier persona y pueden ser discutidos y explicados con relativa facilidad. Por otro lado, el término cultura invisible se aplica a las creencias y supuestos socioculturales que la mayoría de las personas ni siquiera conocen; y por lo tanto, no pueden examinar intelectualmente.

Otro significado mucho más complejo de la cultura se refiere a las normas socioculturales, visiones del mundo, creencias, suposiciones y sistemas de valores que se abren camino en prácticamente todas las facetas del uso del idioma, incluido el aula, y la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. En cuanto a la relevancia y pertinencia de utilizar la cultura en el aula, Galindo y Larrota (2018) afirman que: “Since learning a language also requires learning its culture, it is important to acknowledge the independent relationship between language and culture. Understanding the culture can help in understanding and learning the language.” (p.172). [Dado que aprender un idioma también requiere aprender su cultura, es importante reconocer la relación independiente entre el idioma y la cultura. Comprender la cultura puede ayudar a comprender y aprender el idioma]

Otro aporte en cuanto al concepto de cultura es el que ofrece House (2007) quien afirma que el lenguaje es un fenómeno social directamente relacionado con la cultura de aquellos que utilizan cada idioma específico. El autor considera la cultura desde dos miradas diferentes, en primer lugar desde lo humanístico y en segundo lugar desde un enfoque antropológico. El autor define los dos enfoques de la siguiente manera: Han surgido dos visiones básicas de la cultura; el concepto humanista de cultura y el concepto antropológico de esta. El concepto humanístico de cultura captura el 'patrimonio cultural' como un modelo de refinamiento, una colección exclusiva de las obras maestras de una comunidad en literatura, bellas artes, música, etc. El concepto antropológico de cultura se refiere al modo de vida general de una comunidad o la sociedad, es decir, todos aquellos diseños tradicionales, explícitos e implícitos para la vida que actúan como guías potenciales para el comportamiento de los miembros de la cultura, esta en el sentido antropológico captura el conjunto de hábitos dominantes y aprendidos de un grupo, ya que la

totalidad de su herencia no biológica implica presuposiciones, preferencias y valores, todos los cuales, por supuesto, no son fácilmente accesibles ni verificables.

2.1.7 La Competencia Comunicativa Intercultural.

En el enfoque gramatical de los lingüistas de la corriente de Chomsky se enfatizaba en el aspecto formal de la lengua, y ser competente se relacionaba únicamente con el conocimiento de reglas gramaticales. Esta visión de competencia fue vista como limitada por lingüistas como Hymes quien a inicios de la década del setenta introduce el término de competencia comunicativa, cuyo propósito esencial es la comunicación en situaciones y con propósitos reales. En dicha competencia se considera el rol de los implicados en el acto comunicativo, el tema de conversación, la intención comunicativa, el escenario, entre otros factores que hasta el momento eran obviados por el enfoque gramatical o no se les daba la relevancia requerida. Canale y Swain (1980) comentan que es razonable asumir que debido a que un infante mientras adquiere su lengua materna se enfoca únicamente en lograr ser entendido, en transmitir un mensaje y poco o nada se interesa en sonar gramaticalmente correcto; de igual manera, dicen los autores se debería proceder en la adquisición de un segundo idioma (p. 10).

La competencia comunicativa tuvo un gran auge en las décadas de los ochentas y noventas principalmente; sin embargo, al final de esta última e inicios de la primera década del siglo XXI, factores tales como la globalización, el auge del internet, la movilidad académica y laboral, el turismo, los negocios internacionales, entre otros aspectos demandaban una evolución de la competencia comunicativa, la cual seguía considerando al hablante nativo como el ideal y catalogando al aprendiz como un usuario de lengua. Martínez (2014) afirma que la competencia comunicativa se vio muy limitada para el tiempo de la sociedad multicultural, ya que esta no tenía en cuenta aspectos tales como el efecto que resultaba de la interacción de personas que

pertenecían a diferentes culturas, las actitudes, el conocimiento de la cultura del interlocutor y valores esenciales al momento de interactuar tales como el respeto, la empatía y la capacidad de interactuar y negociar diferentes puntos de vista y concepciones de la vida y el mundo a partir del dialogo y el consenso; todos estos últimos son aspectos propios de la competencia comunicativa intercultural.

Antes de profundizar en la competencia comunicativa intercultural se va a hacer referencia a la distinción entre multiculturalismo e interculturalidad. Para Sánchez (2011), el multiculturalismo es un concepto mayormente descriptivo que identifica y reconoce la multiplicidad de culturas en un determinado territorio sin que ello implique algún tipo de relación entre dichas culturas, y la palabra clave del multiculturalismo es la *tolerancia* entre los miembros de las diferentes culturas. Por otro lado, el autor define la interculturalidad como un conjunto de relaciones complejas, negociaciones e intercambios culturales entre personas de distintas culturas que logran acceder a distintos conocimientos y prácticas culturales, mediante la interacción, el reconocimiento del otro y el diálogo. A continuación, se presenta un paralelo entre multiculturalismo e interculturalidad creado por Sánchez (2011):

Tabla 4. Paralelo entre multiculturalismo e interculturalidad.

Multiculturalismo	Interculturalidad
Busca producir y produce sociedades paralelas.	Busca producir sociedades integradas y relaciones simétricas entre las diversas culturas.
El lema del multiculturalismo es: a pesar de que somos diferentes tenemos que aprender a convivir sin agredirnos, es decir respetándonos.	El lema de la interculturalidad es: a buena hora somos iguales y diferentes. Aprendamos a convivir enriqueciéndonos recíprocamente.

Las políticas multiculturales evitan los desencuentros.	Las políticas interculturales promueven los encuentros.
Promueve la tolerancia.	Promueve el diálogo.
No erradica los estereotipos y prejuicios que contaminan las relaciones entre las personas diferentes.	Busca erradicar los prejuicios que están en la base de la estigmatización social y la discriminación cultural.
Las políticas multiculturales son acciones afirmativas.	Las políticas interculturales son acciones transformativas, es decir, buscan transformar las relaciones de interculturalidad negativa en relaciones de interculturalidad positiva.
La racionalidad multicultural es una racionalidad monológica, no reconoce al otro como interlocutor válido.	La racionalidad intercultural es comunicativa, parte de reconocimiento del otro interlocutor con quien comparto en situación de diálogo una comunidad de valores transculturales.

Fuente: Sánchez (2011)

A finales del siglo XIX, el movimiento de la reforma orientado por lingüistas como Viëtor en Alemania, Sweet en Inglaterra, Jespersen en Dinamarca y Passy en Francia ya cuestionaban el énfasis de la enseñanza de los idiomas extranjeros enfocado únicamente en la lectura, la escritura y la traducción, y proponían el ‘Der Sprach-unterricht’ muß umkehren’ (la enseñanza de los idiomas se debe refrescar). Byram (2008) señala que el cambio propuesto por la reforma se basaba básicamente en cambiar el objetivo de aprendizaje de los idiomas extranjeros como el entendimiento de la cultura de las grandes civilizaciones a un objetivo comunicativo, donde la

lengua aprendida sirviera como vehículo de comunicación entre personas con lenguas nativas diferentes. Sin embargo, dicho cambio tomó casi cien años en volverse realidad y fue así como nació la enseñanza de los idiomas con un enfoque comunicativo y se cambió el concepto de ‘educación en lengua extranjera’ por el de ‘aprendizaje de lengua extranjera’.

El enfoque metodológico comunicativo mantuvo una hegemonía a nivel mundial hasta mediados de los noventas, aunque en muchas partes del mundo ya buscaban otros enfoques, o al menos adaptar el comunicativo a los cambios del mundo globalizado; por ejemplo, países como Japón en 1993, hicieron revisión a las políticas de la enseñanza de los idiomas extranjeros en vista de la proximidad al siglo XXI. Así mismo, Estados Unidos en 1996 presentó el documento ‘Los estándares para el aprendizaje de una lengua extranjera: preparación para el siglo XXI’ National Standards in Foreign Language Education Project (1996).

Acciones de este tipo buscaban quitarle el protagonismo absoluto al tan nombrado desarrollo de las cuatro habilidades para centrarse en las siguientes áreas: comunicación, culturas, conexiones, comparaciones y comunidades. Así mismo en Europa cobró gran relevancia el Marco Común Europeo de Referencia MCER, el cual propone un enfoque de enseñanza basado en como los idiomas son usados en la comunicación, las funciones y los aspectos sociales y culturales que se usan en la comunicación y las tareas que se quieren ejecutar, en vez de un marcado énfasis en el análisis del sistema gramatical (Consejo de Europa, 2002).

Tal como expresa Byram (2008), los nuevos currículos y las metodologías de enseñanza de los idiomas están básicamente enmarcados en los documentos anteriores, principalmente en países del primer mundo; sin embargo, en los países en vía de desarrollo, el enfoque comunicativo o el comunicativo intercultural no han sido del todo implementados, ya que son procesos económicamente costosos, que requieren capacitaciones de docentes, adecuación de

aulas, acceso a internet y materiales educativos; estas carencias sumadas a clases numerosas de treinta o más estudiantes causan que las clases de inglés sigan manteniendo enfoques gramaticales como su principal fundamento.

El vínculo de la cultura y la enseñanza de los idiomas ha sido un tema muy estudiado en las últimas décadas, y éste ha adquirido más reconocimiento debido a factores tales como la globalización, la internacionalización comercial, los intercambios académicos y laborales y la migración, lo cual hace necesario la implementación del componente intercultural en el aula de clase de idiomas. Al respecto, Paricio (2014) sostiene que dichos factores han provocado la evolución de la enseñanza de lengua de enfoque comunicativo hacia uno más de tipo intercultural; es decir, el aprendizaje de uno o más idiomas, ya se ve como una clara necesidad que demanda nuevos planteamientos metodológicos y didácticos en el aula de clase. Referentes en la enseñanza de los idiomas como ‘National Standards in Foreign Language Education Project NSFLEP (1996)’ y el Marco Común Europeo de Referencia (2001) MCER, definen sus objetivos de enseñanza basados principalmente en enfoques comunicativos e interculturales, dejando sin vigencia las metodologías de enseñanza enmarcadas meramente en el componente estructural de la lengua.

De acuerdo a NSFLEP (1996) el objetivo principal de la enseñanza de un idioma debe ser contribuir a la sociedad con usuarios de lengua competentes tanto lingüística como culturalmente, que interactúen en escenarios basados en el mutuo entendimiento y que se caractericen por una actitud receptiva. Del mismo modo, el documento subraya la trascendencia que tiene preparar adecuadamente los estudiantes para que se integren de manera efectiva en la sociedad global; y para lograr éste objetivo, se debe fomentar una enseñanza que esté centrada en la competencia comunicativa, las actitudes, los valores y el conocimiento de la cultura que

comparte la lengua estudiada. Cuando las competencias de lengua y la intercultural se desarrollan en una clase de idiomas, los estudiantes se preparan óptimamente para participar en el mundo globalizado.

De ahí que, Paricio (2014) considere que el aprendizaje acerca de otras culturas posibilita la apertura de los estudiantes, lo cual no solamente es una fuente de conocimiento, sino también una oportunidad para desarrollar actitudes de tolerancia, respeto y otredad, ya que el estudio de otras culturas y fruto de la reflexión de estas, conduciría a que los alumnos tuvieran una perspectiva más objetiva y crítica sobre la propia, además se podría conseguir que los estudiantes tuvieran mayor tolerancia, apertura hacia los valores del otro, superación de estereotipos y cultivar la solidaridad y aceptación del otro. Con base en lo anterior, para la autora, resulta claro que la implementación del componente intercultural trasciende, y para bien, las fronteras de lo estrictamente lingüístico y trae a colación la formación integral de los individuos. Para lograr los objetivos de aprendizaje del componente comunicativo e intercultural, la autora precisa estructurar el currículo de la siguiente manera: leer y escribir; escuchar, hablar y conversar; conocimiento de la lengua y aspectos socioculturales y consciencia intercultural; este último elemento permite que los estudiantes conozcan temas culturales tales como las costumbres y las relaciones sociales propias de la cultura estudiada.

No obstante, los argumentos y soportes teóricos anteriores, Guadamillas (2014) comenta que muchos docentes de inglés aducen que no implementan contenidos culturales en sus clases debido a su falta de conocimiento en la materia y a la poca preparación para la implementación de actividades de dicho tipo. Byram (1991) añade a lo anterior que la separación del componente lingüístico y cultural es aún más evidente en los libros de texto, y en la práctica, esto lleva al

profesor a tratar estas páginas con contenido cultural como complementarias y opcionales, algo de que hablar si hay algunos minutos libres.

Para Deardoff (2011) y Moeller y Nugent (2014) no existe un consenso acerca de la definición de la competencia intercultural, revisando el estado del arte, los autores encontraron términos mezclados indistintamente para referirse a la competencia intercultural tales como: multiculturalismo, adaptación intercultural, sensibilidad intercultural, inteligencia cultural, comunicación internacional, comunicación intercultural, competencia global, consciencia intercultural y ciudadanía global. Para los autores, el objetivo de la competencia intercultural es preparar estudiantes que interactúen efectiva y apropiadamente con aquellos de otras raíces culturales.

No obstante, existen aspectos cambiantes propios de cada cultura como los valores, las tradiciones, las relaciones políticas y sociales, la visión del mundo, entre otras, lo cual hace difícil identificar cuáles componentes de una cultura se deben enseñar en una clase de lengua extranjera. La rápida transformación de la sociedad debido a los avances de la ciencia y la tecnología hacen que los objetivos de la competencia intercultural continuamente evolucionen para que realmente reflejen las necesidades de las comunidades y los ciudadanos modernos.

En cuanto al disenso para llegar a un acuerdo acerca de la definición de la competencia comunicativa intercultural, Deardorff (2006) llevó a cabo un estudio con el objetivo de concretar una definición consensada de esta, y un método de evaluación apropiado de la misma con un panel de académicos y expertos en dicho campo, encontrando que estos no llegaron a un acuerdo unánime en cuanto a la definición del concepto. Se citan a continuación las tres definiciones que recibieron mayor aceptación por parte del panel de académicos:

Lambert en 1994 “Five components: World knowledge, foreign language proficiency, cultural empathy, approval of foreign people and cultures, ability to practice one’s profession in an international setting” (p. 247) [Cinco componentes: conocimiento del mundo, dominio del idioma extranjero, empatía cultural, aprobación de personas y culturas extranjeras, capacidad para ejercer la profesión en un entorno internacional.]; Byram en 1997 “Knowledge of others; knowledge of self; skills to interpret and relate; skills to discover and/or to interact; valuing others’ values, beliefs, and behaviors; and relativizing one’s self” (p. 247) [Conocimiento de los demás; conocimiento del yo; habilidades para interpretar y relacionarse; habilidades para descubrir y / o interactuar; apreciar los valores, creencias y comportamientos de otros; y relativizando los propios.] y Deardorff en 2004 “The ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s intercultural knowledge, skills, and attitudes” (p. 248). [La capacidad de comunicarse de manera efectiva y apropiada en situaciones interculturales basadas en el conocimiento, las habilidades y las actitudes interculturales.]

A pesar del disenso para definir la competencia intercultural y por ende la metodología más apropiada para su correspondiente evaluación, algunos autores llegaron a unos acuerdos, los cuales surgieron a partir de la necesidad de definir parámetros claros y coherentes para evaluar el componente intercultural. El objetivo del modelo es evaluar resultados internos y externos basados en el desarrollo de habilidades, conocimiento y actitudes específicas inherentes a la competencia intercultural. Para Deardoff (2011) el modelo no se debe limitar a sus componentes, ya que los mismos son muy amplios y se pueden modificar dependiendo del contexto específico donde se esté utilizando.

Los primeros modelos más resaltados fueron creados en el año 1993 por el doctor Milton Bennett y por el doctor William Gudykunst. El modelo de Bennett ‘Development model of

intercultural sensitivity (DMIS)' (Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural) representa la evolución interna del etnocentrismo al etnorelativismo en el contexto de las interacciones interculturales. Por etnocentrismo, Bennett, según Moeller y Nugent (2014) considera que el individuo a pesar de estar inmerso en otra cultura solo reconoce la propia como la única y auténtica, negándose la idea de reconocer otros valores, actitudes y perspectivas, mientras que el etnorelativismo es visto por Bennett como la aceptación de otras culturas y la percepción de que la propia es tan solo una representación de la realidad dentro de muchas otras representaciones que son igual de válidas.

La transición descrita anteriormente es dividida por el autor en seis diferentes tipos de experiencia. Bennett (2004) describe dichas experiencias de la siguiente manera:

There also seemed to be six distinct kinds of experience spread across the continuum from ethnocentrism and ethnorelativism. The most ethnocentric experience was named the *Denial* of cultural difference. In the middle of the continuum the *Minimization* of cultural difference seemed to be a transition from the more virulent forms of ethnocentrism to a more benign form, leading to the ethnorelative *Acceptance* of cultural difference. At the heart of ethnorelativism was *Adaptation* to cultural difference, followed in some cases by the *Integration* of cultural difference to identity. The sequence of these experiences became the “stages” of the DMIS. (p.1) [También parece haber seis clases distintas de experiencia distribuidas desde el etnocentrismo y el etnorelativismo. La experiencia más etnocéntrica fue nombrada la negación de la diferencia cultural. En medio del continuo, la minimización de la diferencia cultural parecía ser una transición de las formas más virulentas del etnocentrismo a una forma más

benigna, lo que lleva a la aceptación etnorelativa de la diferencia cultural. En el corazón del etnorelativismo estaba la adaptación a la diferencia cultural, seguida en algunos casos por la integración de la diferencia cultural a la identidad. La secuencia de estas experiencias se convirtió en las "etapas" del DMIS.]

Por otro lado, el modelo de Gudykunst es llamado 'Anxiety/uncertainty management model (AUM)' (Modelo de gestión de ansiedad / incertidumbre). Moeller y Nugent (2014) indican que en este modelo los niveles de ansiedad se deben mantener equilibrados, ni muy altos, ni muy bajos, ya que los niveles altos podrían ocasionar no interpretar adecuadamente las interacciones, y los niveles bajos podrían contener tanta confianza que no se tendría receptividad durante las interacciones, creyendo que todo acerca de la cultura estudiada ya se conoce. Éste modelo es muy implementado con aquellos individuos que tienen planeado vivir permanentemente en el exterior. Las sesiones de entrenamiento deben incorporar juegos de roles y discusiones para que los estudiantes aprendan a manejar la ansiedad y en un futuro se puedan comunicar efectivamente con los ciudadanos de otras culturas.

En la actualidad prevalecen dos modelos a nivel mundial, el modelo del doctor Michael Byram de 1997 y el modelo de la doctora Darla Deardoff de 2006. El modelo de Byram es llamado 'Multidimensional model of intercultural competence' (Modelo multidimensional de la competencia intercultural). Byram y Grundy (2003) aseguran que el primer componente a trabajar en éste modelo es la actitud. Para los autores la curiosidad y la receptividad son claves para que el alumno permanezca abierto al aprendizaje de nuevas creencias, valores y percepciones del mundo, y así participe en relaciones de igualdad. Los autores sugieren grabar todas las preconcepciones que tienen los estudiantes en relación a una cultura o a componentes

específicos de la misma, para que al final del proceso de enseñanza o de la unidad de estudio, se pueda comparar las concepciones del antes y el después.

En lo concerniente al modelo de Deardoff del año 2006, este se denomina ‘Model of Intercultural Competence’ (Modelo de Competencia Intercultural), y según Moeller y Nugent (2014), dicho modelo se enfoca en un proceso continuo de trabajo en las actitudes, el conocimiento y los resultados internos y externos relacionados con la competencia intercultural, y existe un vínculo muy estrecho entre un ambiente de aula intercultural y un proceso de aprendizaje centrado en el alumno participativo, cooperativo e interactivo. Los autores agregan que éste modelo propone un estudiante como investigador, descubridor del conocimiento, o sea se ve el estudiante como un ‘antropólogo’ que explora e investiga acerca de los temas estudiados dentro y fuera del salón de clase. Los autores afirman que el docente de lenguas del siglo XXI no debe transmitir información detallada acerca de la cultura estudiada, sino que éste debe asumir un rol de facilitador que guía el proceso de aprendizaje para involucrar a los estudiantes y promover en ellos la exploración, el descubrimiento y el análisis de la información significativa a través de diferentes medios. En dichos contextos, el conocimiento es compartido, nuevos valores y opiniones son considerados y los estudiantes son reconocidos como protagonistas de su propio aprendizaje.

No obstante, el modelo que se implemente en el aula, según Alred, Byram y Fleming (2003) la competencia comunicativa intercultural no se limita a simples intercambios de discurso o interacciones, sino que ésta también tiene que ver con la construcción de relaciones y la continuidad en la comunicación, incluso cuando los actores de la interacción no comparten las mismas concepciones de mundo. En este orden de ideas, los docentes de idiomas deben implementar actividades en el aula como las siguientes, las cuales promueven competencias en

actitudes, conocimiento y habilidades relacionadas a la competencia intercultural. Estas actividades son sugeridas por Alred, Byram y Fleming (2003) y Mai (2008): intercambios culturales en línea, consideración de las ideas y actitudes preconcebidas de los estudiantes en aspectos interculturales, los valores en los proverbios, exploración de objetos o artefactos relacionados a temas de la cultura estudiada, lecturas de artículos relacionados con temas culturales, descripción de incidentes interculturales que podrían ser malinterpretados por los estudiantes, capsulas culturales, mini-dramas, juego de roles, juegos de simulación cultural y discusiones.

Para complementar y ejemplificar una actividad concreta (comparación de aspectos culturales del país de la lengua materna con un país cuya lengua nativa es la estudiada por el aprendiz), Byram y Morgan (1994) traen a colación la recopilación de un set de acciones o procedimientos utilizado por un docente de inglés como lengua extranjera en una escuela rural de Francia. El curso constaba de 25 estudiantes de tercer año de secundaria. El tema de la clase fue 'la política en el Reino Unido' y la metodología de enseñanza fue la de comparación. Los objetivos de aprendizaje eran: presentar conocimiento fáctico de aspectos seleccionados de la política del Reino Unido, comparar y reflexionar dicho conocimiento con aspectos similares de la política francesa y comprender el significado de las instituciones políticas desde la perspectiva de los ingleses.

En primer lugar, se completó un cuestionario informal de una página acerca del conocimiento actual de cuáles eran los principales hechos y conceptos de la unidad. Seguidamente, se presentó una diapositiva con una imagen de los billetes y monedas de Inglaterra, con la cabeza de la Reina visible, a lo que se pregunta "¿Qué es esto?", "¿A quién puedes ver?". En la segunda diapositiva se presentaron sellos postales, incluido un sello de navidad con solo una silueta de la cabeza de la

Reina. A lo que se preguntó "¿A quién puedes ver?" ¿Qué tiene ella en la cabeza? ". La tercera diapositiva mostró un primer plano de un policía con "E II R" claramente visible. Seguidamente se preguntó "¿Dónde está la reina?" "¿Qué significa 'ER'? ¿Por qué hay un '2' entre 'E y 'R'? A lo anterior, los alumnos responden fácilmente, principalmente con palabras sueltas y aparte del comentario lingüístico en la última declaración, el enfoque ha sido claramente en las imágenes y la recurrencia de la Reina.

La lección continúa: la siguiente diapositiva mostró un buzón y, nuevamente, el símbolo "E II R", y el profesor introduce las palabras 'símbolo' y 'monarquía', que son similares a las palabras afines en francés y no causan problemas de comprensión. La siguiente diapositiva presentó la portada de un periódico de 1952 con el titular "El rey muere mientras duerme" y con fotografías del rey Jorge y la princesa Isabel. Se preguntó "¿Qué sucedió cuando murió?", "¿Se eligió a la reina?", "¿Es el trono hereditario?" "¿Qué pasa con Francia? Si comparamos, ¿quién es el Jefe de Estado? ¿Dónde vive? " "¿Cómo se convirtió M. Mitterrand en presidente?" "¿Es hereditario? ", "¿Cuánto tiempo permanecen los presidentes en el poder?" "Después de siete años, ¿qué sucede?

Las anteriores actividades pueden ser combinadas o modificadas dependiendo el contexto específico donde esté dando lugar el proceso de enseñanza y según las disposiciones del docente y las necesidades de los aprendices. La combinación de las actividades previamente mencionadas podría desarrollar la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes, mejorarían su competencia lexical, expandiría su nivel de apropiación gramatical y desarrollaría su competencia comunicativa. Igualmente, como expresa Harmer (2015) uno de los principales postulados de promover enfoques comunicativos en el aula de clase de inglés se fundamenta en que los estudiantes estén expuestos al lenguaje y luego tengan el deseo y la necesidad de usarlo. Como resultado, tal comunicación los haría "entender" el idioma. Esta idea pone a los alumnos

firmemente en el centro del escenario y sugiere que las actividades genuinamente comunicativas son las que más se necesitan. En tal escenario, el enfoque en el lenguaje sucede como resultado de la comunicación (enfoque en la forma).

Otra de las ventajas del enfoque comunicativo intercultural es la promoción del ‘Cultural Awareness’ (conciencia cultural), el cual evita prejuicios y posibles malentendidos culturales en escenarios de la vida real cuando se interactúa con personas de otras culturas. Cuando se desconoce el contexto cultural del otro se puede interpretar su actuar como un acto de descortesía, desinterés o falta de conocimiento.

Es bien sabido en el ámbito de la enseñanza del inglés, que en muchos escenarios se sigue trabajando única o mayormente la competencia gramatical enfocada en la traducción, el aprendizaje mecánico de vocabulario descontextualizado y la memorización de diálogos o conversaciones. Como afirma Sánchez (2009), existe una necesidad imprescindible de incorporar en el aula de inglés el componente cultural de la lengua; sin embargo, acota el autor, esto no será posible si los docentes persisten en continuar utilizando únicamente metodologías gramaticales. Para este propósito, el autor propone redefinir el currículo a uno comunicativo, donde la lengua y la cultura estén integradas y diseñar nuevas actividades que hagan un adecuado tratamiento operativo del nuevo modelo; esto requiere de un trabajo responsable y comprometido tanto por parte del docente como de la comunidad educativa en general.

A nadie debe escapársele la dificultad que conlleva redefinir un currículo en el que la lengua y cultura compartan el protagonismo que justamente les corresponde. Es necesario cambiar mentalidades y maneras de hacer firmemente asentadas entre profesores y alumnos. La formación de los profesores debería cambiar en parte. Y los alumnos tendrían que acercarse al aula con expectativas

parcialmente diferentes. Los alumnos que desean aprender otra lengua han de tomar conciencia que ésta no se aprende solamente memorizando palabras y construyendo frases correctas desde el punto de vista gramatical. (Sánchez, 2009, p. 316)

Aparte de modificar las tendencias de currículos lingüísticos, los docentes de inglés deben entender que el estudiante es el protagonista del proceso de aprendizaje, y que su rol más que el de poder o “dueño” del conocimiento debe ser el de un guía u orientador, el cual facilita el aprendizaje a partir de su conocimiento del mundo, de la disciplina y de la pedagogía. Reeve (2003) no apoya las prácticas educativas contemporáneas con la idea de un “profesor”, ya que defiende el concepto de aprendizaje ‘autoiniciado’, como el único válido y significativo. “No ocurre nada importante cuando un profesor ofrece seguimientos de información para que sus estudiantes los digieran” (Reeve, 2003, p. 394). El autor en vez del término ‘profesor’, se inclina más por el de conductor, asesor o facilitador, ya que este surge como un guía que está presente en el salón de clase para alentar y motivar las elecciones e iniciativas de los estudiantes, así como para identificar y apoyar sus deseos, incógnitas, aspiraciones, necesidades, sueños e intereses.

Una de las mayores fortalezas del enfoque comunicativo intercultural se encuentra condensada en uno de sus principales objetivos: el aprendizaje para la *vida* y no para el momento, para la tarea académica o para alcanzar determinado resultado en una prueba estandarizada. El componente de competencia intercultural busca entre los seres humanos (enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras, donde se evidencia y se acepta claramente la dimensión humana del aprendiz y del otro), el entendimiento, la unión, el trabajo colaborativo, la solidaridad y el respeto por el otro. En conformidad con esta perspectiva humanística de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, Deardorff (2009) destaca la necesidad que tienen

los seres humanos de generar relaciones entre sí mismos, es por esto que los individuos llegan al punto de valorarse y superar las diferencias mediante la construcción de relaciones, las cuales tienen como finalidad enfrentar desafíos de forma conjunta de cara a la globalización (p. 269).

Otra ventaja del enfoque comunicativo intercultural tiene que ver con las oportunidades de interacción social que surgen durante las actividades en grupos que se implementan por parte del docente de aula. En referencia a lo anterior, Herrel y Jordan (2015) hablan del trabajo o aprendizaje cooperativo y hacen énfasis en la necesidad de que cada miembro del grupo tenga un rol específico y su proceso sea constantemente monitoreado por el docente, que hace las veces de *facilitador* para comprobar que todos los miembros del equipo están trabajando para conseguir el objetivo general de aprendizaje propio de cada actividad académica. En cuanto al aprendizaje cooperativo, los autores destacan que este ofrece una oportunidad para la comunicación, planificación, investigación e interacción en el aula.

Al respecto, Vygotski (1979) comenta que el desarrollo mental de los niños se medía por la capacidad que estos tenían para solucionar problemas y realizar actividades por ellos mismos (nivel real de desarrollo), es decir de manera individual. Sin embargo, el autor resalta el rol de las funciones que se encuentran en estado embrionario las que él llama “capullos” o “flores” del desarrollo, en lugar de “frutos” del desarrollo, ya que dichas funciones con un apoyo supervisado (docente o alumnos monitores, por ejemplo) conducirán a lograr los objetivos de aprendizaje.

(...) la zona de desarrollo próximo, no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotski, 1979, p. 133)

En cuanto a los beneficios que aporta la posibilidad de que el estudiante interactúe con sus pares y docente en el aula, propio de este tipo de enfoque, Astolfi (2002) subraya que la interacción social tiene un efecto indispensable en el desarrollo individual de los seres humanos debido a los conflictos, las ideas y las perspectivas en oposición que surgen a partir del encuentro con el otro. Vygotski (1979) reconocía en el lenguaje y la interacción social un papel trascendental para la formación de seres humanos integrales. El momento más importante en el proceso del desarrollo intelectual, surge de la formación de la inteligencia práctica y abstracta, por ello cuando el lenguaje fruto de estos procesos se encuentra con la actividad práctica, tiene como resultado formas puramente humanas (p. 47).

Paricio (2014) puntualiza en que el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas ha sido criticado por calificar el papel del aspecto cultural como ‘anecdótico’ y no enfatizar en aspectos como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la empatía y el reconocimiento del otro. En esta línea, interviene Branden (1997) quien advierte que los seres humanos en ningún ámbito de la vida pueden actuar sin considerar los valores, los principios y las normas, y de no hacerlo, el autor atina a decir que estaríamos retrocediendo a un nivel inferior de la evolución humana.

Aunque cabe mencionar que Van Ek en la década del 80, sugirió que el enfoque comunicativo no se podía centrar exclusivamente en el aspecto de la comunicación, y también debería prestar atención a la dimensión personal y social de los aprendices, lo cual quedó plasmado en su propuesta de seis competencias comunicativas; donde la última, la competencia social como lo comenta Coperías (2007), incluye la voluntad y la habilidad para interactuar con otros, lo cual abarca aspectos afectivos claves del aprendizaje tales como la motivación, la actitud, la confianza, la autoestima, la empatía y la habilidad para desenvolverse efectivamente en situaciones sociales diversas.

Los factores afectivos están directamente relacionados con los procesos de aprendizaje del inglés, en el aula podemos encontrar diferentes tipos de estudiantes como el extrovertido, quien según algunos estudios podría aprender más debido a su continua participación al adquirir un rol de 'risk taker', aunque no todo el tiempo se cumple dicha afirmación, y por el contrario dicho tipo de estudiantes podría acaparar oportunidades para sus demás compañeros, y así crear un clima de aula negativo; el introvertido, es el caso contrario al anterior, y por su timidez o baja autoestima se negará a sí mismo la oportunidad de participar y desarrollar su competencia oral y comunicativa; el ansioso usualmente querrá superar a sus compañeros, tiene tendencia a la competencia permanente, puede cometer errores más fácilmente, por ejemplo cuando entrega un examen rápidamente sin revisar éste cuidadosamente. Por otro lado, está el estudiante motivado, el cual debido a factores externos (recompensas, becas, oportunidades académicas o laborales) o internos (deseo de aprender y conocer nuevas culturas o formación integral) siempre está en constante búsqueda de lograr un buen desempeño en el aprendizaje del inglés en base a múltiples factores, tales como el compromiso, la buena actitud, la responsabilidad y la dedicación y perseverancia.

Ante este panorama, Hedge (2002) afirma que las respuestas emocionales afectivas tales como la ansiedad afectan negativamente el proceso de aprendizaje, y en consideración a dicha problemática comenta que la ansiedad es una respuesta al aprendizaje a través de experiencias tempranas negativas, esta puede crecer hasta que el proceso de aprendizaje se vea gravemente afectado, el autor destaca la importancia de enfoques humanísticos en todo el sentido de la palabra, así mismo, se destaca la importancia que tiene el docente en contrarrestar esta ansiedad y promover entornos y experiencias tempranas positivas, lo cual facilitará los procesos de construcción de confianza en sí mismos y la promoción la autoopercepción de la competencia en

desarrollo (p. 21), esto quiere decir que, los estudiantes serán conscientes de que se encuentran en un proceso de aprendizaje ya que se expondrán a experiencia positivas.

Lo anterior plantea un rol determinante para el docente como motivador y generador de un ambiente de aula propicio para el aprendizaje del inglés, y con la responsabilidad de desmontar los mitos que se generan en los estudiantes, incluso desde los niveles de primaria, cuando estos afirman que no son capaces de aprender inglés, inclusive cuando hacen grandes esfuerzos por conseguirlo, dichas creencias se pueden fosilizar con el tiempo y convertirse en verdaderas barreras para el aprendizaje en niveles escolares posteriores. A este respecto, Branden (1997) reconoce que la voluntad y la perseverancia son claves a la hora de asumir las dificultades y poder sobrellevarlas depende del individuo.

El objetivo principal de la competencia comunicativa es producir usuarios de lengua que tuvieran un dominio del idioma muy similar al de un ‘hablante nativo’, mientras que la apuesta al incorporar el componente intercultural en el aula de clase es fomentar un *hablante intercultural* con un perfil humanístico destacado. En conexión con lo anterior, De Zubiría (2004) deja en claro que la entrada del capitalismo a finales del siglo XVIII y la influencia de la psicología cognitiva de mediados del siglo XX, tergiversó la naturaleza humanística de la educación, y esta última se enfocó en lo laboral y lo productivo bajo la consigna de que no se puede “desperdiciar tiempo” en trivialidades humanistas, desconociendo el gran valor de las competencias afectivas tan resaltadas por los pedagogos activos. El autor añade que en un estudio realizado por la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani y el MEN de Colombia, con 6500 niños de tercero y cuarto de primaria, encontraron que en uno de cada cinco estudiantes las competencias afectivas interpersonales son deficientes, mientras que las competencias afectivas intrapersonales son deficientes en uno de cada cuatro alumnos, lo que lleva a concluir que el

trabajo de tipo afectivo, emocional, actitudinal y de formación de valores es una prioridad en la escuela colombiana actual.

2.1.7.1. El hablante intercultural.

El término de hablante intercultural fue acuñado por Byram y Zarate a mediados de los años noventa mientras escribían un documento relacionado a la evaluación de la competencia sociocultural, dicho documento fue luego plasmado en el MCER. Ya que cada idioma está posicionado en un contexto sociocultural específico, el desarrollo de dicha competencia implica que el aprendiz tenga un grado de familiaridad con el contexto específico de la lengua que está aprendiendo. Para Lino y Esra (2017) La educación intercultural ha emergido como una reflexión de la sociedad del siglo XXI y se ha convertido en uno de los temas a priorizar en la escuela como resultado de la globalización. La escuela tiene un rol mayor en la promoción de la cohesión social y la coexistencia pacífica, dicho proceso debe iniciar incluso desde el periodo de preescolar.

Desde finales de los años ochenta se viene controvirtiendo la pertinencia del modelo de hablante nativo como la meta de los aprendices de una lengua extranjera. Dicha resistencia se viene a evidenciar más claramente con el auge de la competencia sociocultural, ya que si se idealiza al hablante nativo como modelo sociocultural, se estaría reduciendo dicho prototipo a un contexto muy específico y particular. Byram (2008) plantea que el estudiante de un idioma extranjero debe ser considerado como un individuo único, aprendiz autónomo o agente social y no como un casi hablante nativo. Según el autor, dicho concepto de hablante nativo se debe cambiar por el de hablante intercultural, el cual a lo largo de su vida adquiere un set de reglas de interpretación que debe utilizar de manera adecuada de acuerdo al contexto en el que viva, y

sorteando los posibles malentendidos culturales que se puedan suscitar en los actos comunicativos.

Reconocer las diferencias culturales, la práctica de valores como el respeto, la tolerancia, la empatía, el trabajo en equipo y la solidaridad propios del enfoque de enseñanza comunicativo intercultural es posible cuando los actores del proceso educativo, es decir, principalmente las instituciones y los docentes están sintonizados en concordancia con los anteriores aspectos característicos del hablante intercultural; al respecto Kubota (2004) comenta “Qualities required for this liberal stance, (...) include open-mindedness and nonprejudiced attitudes in interacting with people with diverse racial, ethnic, and linguistic backgrounds. These qualities encourage acceptance of unfamiliar beliefs as well as appreciation of foreign customs.” (p. 30). [Las cualidades requeridas para esta postura liberal, (...) incluyen una actitud abierta y actitudes sin prejuicios al interactuar con personas con diversos antecedentes raciales, étnicos y lingüísticos. Estas cualidades fomentan la aceptación de creencias desconocidas, así como la apreciación de las costumbres extranjeras].

2.1.7.2. Implementación y evaluación de la competencia comunicativa intercultural.

El concepto de interculturalidad ha ido incursionando cada vez más en el ámbito educativo, y más específicamente en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. La interculturalidad ha ganado bastante difusión últimamente debido a factores tales como la internacionalización de la educación superior, la generación de proyectos de investigación y la publicación de artículos científicos con respecto a temas de interculturalidad. A pesar de lo anteriormente expuesto, la interculturalidad no está del todo integrada en las prácticas de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y como lo menciona, Paricio (2014), dicha enseñanza intercultural compuesta por lengua y cultura no se ha

evidenciado completamente en el aula de clase, la cual no se puede reducir mediante la transmisión de contenidos culturales sobre el país o países donde se utiliza la lengua estudiada, lo que la autora llama 'flashes' de información cultural.

La competencia comunicativa intercultural es reconocida como necesaria en el mundo actual, por lo tanto, su implementación en el aula de inglés debe ser considerada. Una vez los docentes la incorporen como un componente de sus repertorios, éstos deben buscar las formas de asegurarse que dicha competencia sea desarrollada y evaluada correctamente. Las sociedades constantemente experimentan la mezcla de sus miembros formando una mezcla de individuos y conduciendo a variadas 'diversidades', incluso dentro de las mismas fronteras geográficas.

Dervin (2010) resalta dos aspectos de la competencia comunicativa intercultural: la disposición de involucrarse con una cultura extranjera y la inmersión en dicha cultura bajo la consideración de la propia, además asegura que a la hora de evaluar cuantitativa como cualitativamente dichos factores, que son de hecho subjetivos y complejos, el principio de confiabilidad se ve afectado debido a que un usuario de lengua puede actuar y comportarse interculturalmente de manera apropiada, pero en su interior puede sentirse descontento y estar pretendiendo determinadas conductas solamente por la presión social o académica del momento.

Al respecto, es evidente que la competencia intercultural no puede solamente ser evaluada basada en la cognición, ya que se deben tener en cuenta los factores afectivos y las emociones, ya que tener un desempeño lingüístico alto, no asegura tener el dominio de la competencia comunicativa intercultural, y en conexión con la competencia comunicativa que surgió a finales de los años setenta, el componente de actitudes y valores viene a ser el gran distintivo de la primera.

Los exámenes estándar acerca de la interculturalidad tienden a evaluar conocimiento fáctico, y usualmente son de tipo selección múltiple y de tipo falso o verdadero, lo cual ha sido largamente criticado; ya que como se mencionó anteriormente, hay otros factores de vital importancia que deben ser indagados a la hora de evaluar. Una de las formas de evaluar el componente intercultural es mediante la elaboración de un portafolio (autobiografía de experiencias interculturales), donde los estudiantes puedan plasmar sus experiencias en relación a las actividades de carácter intercultural vividas en el aula de clase o fuera de ella, si fuese el caso.

Dervin (2010) destaca el modelo de la competencia intercultural presentado por Holliday, Hyde y Kullman en el 2004, donde existen algunos aspectos muy pertinentes especialmente para el ámbito escolar de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y ellos son: evitar los prejuicios, reconocer la complejidad de las diferentes culturas, evitar la generalización de una cultura basados en casos particulares de individuos pertenecientes a dicha cultura, eludir el racismo, las exageraciones, los estereotipos, los comentarios sexistas y las experiencias pasadas para juzgar situaciones actuales o futuras y por último monitorear el uso de lenguaje destructivo en referencia a otras culturas.

Deardoff (2011) asegura que el componente intercultural se desarrolla a partir de un proceso que toma tiempo, por lo tanto, se sugiere evaluarlo a lo largo de etapas o fases y no simplemente en un momento específico como al final de un periodo académico. La autora también menciona la necesidad de evaluar las actitudes cuando se trabaja el componente intercultural, particularmente el respeto y la actitud receptiva, y asegura que la evaluación de las actitudes es un aspecto poco tomado en cuenta por los docentes, ya que en la mayoría de los casos la atención se centra en el aprendizaje de contenidos, en la adquisición de información o datos, Es así que, la

habilidad de comprender y respetar otras perspectivas de mundo, es una consideración a tener en cuenta en un usuario de lengua interculturalmente competente.

De este modo, cualquier evaluación del componente intercultural requiere ir más allá de las simples preguntas que indagan acerca de datos referentes a las comidas típicas, los saludos y las costumbres, que, aunque son aspectos relevantes en cada cultura, no son los únicos elementos que se deben y pueden trabajar en el aula de clase intercultural.

Para Deardoff (2011) resulta claro que en el salón de clase se deben promover actividades interculturales, temas o contenidos que permitan ver las diferentes perspectivas culturales que puedan emerger, y de ser posible conseguir que los estudiantes puedan vivir experiencias de intercambio internacional, aunque lo anterior no puede limitar la creatividad y el entusiasmo del docente, ya que también se puede, ‘internacionalizar’ el aula de clase o la institución, es decir, se pueden crear escenarios artificiales que de una manera fidedigna pueden recrear contextos reales interculturales.

Paricio (2014) resalta otros aspectos en la evaluación de la competencia intercultural como: la cultura se concibe como dinámica y cambiante, se busca fomentar el aprendizaje autónomo por parte del estudiante, el rol del docente es de facilitador y no de transmisor de contenidos, el enfoque permite que a partir del estudio de otras culturas se pueda comprender y valorar la propia, se evitan las clases expositivas y magistrales en favor de metodologías más activas donde el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje y la utilización por parte del docente de recursos didácticos como textos originales, audios, videos, fotografías, folletos turísticos, panfletos, canciones, películas, series, cómics, periódicos, revistas y los grandes insumos que ofrece la tecnología, como el internet y las redes sociales. Dichos recursos se convierten en insumos claves para salirle al paso a las metodologías tradicionales.

A la hora de considerar evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, bajo los presupuestos de la competencia comunicativa intercultural, es importante considerar los factores afectivos que intervienen en todo proceso de aprendizaje, pero algunos más particulares en cuanto al aprendizaje de un idioma ya que el aprendiz se ve expuesto a desafíos que no son propios en otras áreas del conocimiento, como por ejemplo: leer en voz alta, hacer una exposición oral o escribir un ensayo usando la lengua extranjera, pronunciar sonidos de vocales y consonantes diferentes a los propios de la lengua materna, entre otros. En consideración a lo anteriormente expuesto, De Zubiría (2006) comenta que haber pasado de una postura de escuela magistrocentrista a una psicocentrista reivindicó la dimensión socio-afectiva del estudiante en su proceso de aprendizaje y evaluación, y pasó de ser un simple individuo racional a ser visto como una persona con frustraciones, angustias, deseos, motivaciones, anhelos e ilusiones que indudablemente hacen parte de su aprendizaje.

2.2. Estado del arte.

A continuación, se presentará un compendio de investigaciones doctorales a nivel nacional e internacional que comparten elementos comunes con el presente estudio. Este apartado, en primer lugar, busca contextualizar la investigación, pero también advertir la pertinencia del mismo a partir de otras investigaciones que no solo se centren en el tema del proyecto, sino que permitan visualizar otras aristas en cuanto a la enseñanza del inglés propuesta desde la educación bilingüe y la competencia comunicativa intercultural. En segundo lugar, los estudios no serán presentados por orden cronológico ni por su origen locativo, sino más bien considerando un orden coherente en cuanto a la temática del estudio, partiendo de lo más general, como lo son las políticas educativas, hasta abordar el tema clave del estudio.

2.2.1. Políticas educativas.

La práctica docente es un tema primordial dentro de las expectativas que se tienen en cuanto a las políticas educativas que promueve el gobierno; como por ejemplo, ‘Colombia la más educada en el 2025’ dicha política emergió en el año 2015 como resultado de la ley 1753 o Ley del Plan de Desarrollo 2014-2018 Todos por un nuevo país, cuyo mayor postulado consiste en lograr el desarrollo del país a partir de mejorar la educación en todos sus aspectos y niveles escolares para poder ser competitivos en el mundo globalizado del siglo XXI. A este respecto, Castro (2016) en el marco del doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud realizó el proyecto ‘Apropiación en la práctica docente del discurso de las competencias, planteamiento central de la política sectorial para mejorar la calidad educativa en Colombia’ en la ciudad de Manizales, cuyo principal objetivo consistía en indagar acerca de la apropiación que tenían los docentes colombianos, en su práctica pedagógica, del discurso de las competencias básicas definido por el sistema educativo colombiano representado por el Ministerio de educación nacional MEN.

Para cumplir con dicho objetivo, el investigador realizó una muestra intencionada de 1550 docentes, 69% mujeres y 31% hombres con profesión docentes de educación básica primaria, básica secundaria y media pertenecientes a 22 entidades territoriales certificadas y diseminadas a lo largo de todo el territorio nacional. El instrumento que se utilizó para recoger los datos fue un cuestionario, cuyas respuestas fueron sistematizadas y analizadas estadísticamente como parte del enfoque cuantitativo de la investigación; sin embargo, debido a que el estudio fue de tipo mixto, también se realizó un análisis cualitativo que consistió en la interpretación de las preguntas abiertas de un cuestionario.

El objetivo de este análisis consistía en comprender la percepción de los docentes acerca de la incorporación del enfoque por competencias en las prácticas docentes y aspectos relacionados a

las políticas de la calidad educativa. El autor concluyó que efectivamente los docentes tienen información sobre el enfoque por competencias y de los estándares básicos de competencias, así como una percepción positiva de ellos. Sin embargo, su apropiación no es efectiva, principalmente por la falta de comprensión, por capacitaciones que consideran más teóricas que aplicables y porque creen que la política educativa que promueve la formación por competencias es una moda más. Finalmente, el autor concluye que los docentes tienen poco conocimiento sobre la política de calidad, su enfoque y la especificidad de las competencias en cada área específica; así como confusiones en cuanto a la apropiación de la teoría de las competencias, lo cual se corroboró cuando al analizar los datos se pudo concluir que los docentes confundían los siguientes conceptos: logros, objetivos, metas y competencias. Siguiendo con el tema de la educación, se continúa en el siguiente estudio con lo relacionado a la acreditación escolar y la calidad de la educación.

En la línea de investigación de políticas públicas, calidad de la educación y territorio, perteneciente al doctorado en educación y sociedad de la Universidad de la Salle en la ciudad de Bogotá, Orozco (2015) realizó la investigación titulada: *Diseño de un marco teórico explicativo sobre la acreditación escolar como herramienta para el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media pública de Bogotá, D.C.* La investigación estuvo enmarcada en un contexto histórico caracterizado por políticas educativas tanto a nivel local como nacional. Durante el primer periodo del presidente de la república Juan Manuel Santos 2010-2014 (denominado prosperidad para todos) se implementó la política de calidad educativa llamada ‘El Camino para la Prosperidad 2010-2014’, por otro lado, a nivel local, el alcalde Gustavo Petro Urrego durante el periodo del 2012 al 2016 dentro de su plan de gobierno denominado ‘Bogotá

Humana' lideró una política educativa llamada 'Construcción de saberes, educación incluyente, diversa de calidad para disfrutar y aprender'.

La investigación estuvo enmarcada por tres objetivos derivados del contexto particular mencionado previamente. En primer lugar, se pretendía realizar un marco teórico explicativo acerca de la acreditación escolar como medio para mejorar la calidad de la educación en las instituciones oficiales de Bogotá. En segundo lugar, se buscaba mostrar las implicaciones, limitaciones y posibilidades que surgen a partir de la implementación de un modelo de la calidad en los colegios oficiales de Bogotá; por último, se quería identificar las percepciones sobre calidad en la educación que tenían los docentes y directivos docentes de los colegios públicos de Bogotá. El investigador justificó su proyecto a partir de identificar que a pesar de que Bogotá era líder a nivel nacional en cuanto al desarrollo e implementación de políticas educativas para el mejoramiento de sus instituciones públicas, los resultados en términos de aprendizaje medidos bajo los parámetros de las pruebas censales como la del ICFES Saber 11 no eran los esperados; esto sumado a los pobres resultados obtenidos en las pruebas PISA del año 2012, donde los porcentajes para la ciudad de Bogotá se clasificaron así: matemáticas nivel 5 y 6 (alto y muy alto): solo el 0,3% de los estudiantes alcanzaron este nivel, mientras en el nivel 2 (básico) quedaron ubicados el 67,6% de los estudiantes. Lectura nivel 5 y 6: solo el 0,2% de los estudiantes alcanzaron dicho nivel, y por debajo del nivel 2: el 37,4% de los estudiantes; finalmente, ciencias nivel 5 y 6: 0,2% de los estudiantes quedaron ubicados en este nivel; por otro lado, en el nivel básico, se ubicó el 49,8% de los estudiantes. A partir de los anteriores datos, surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los criterios/factores de orden teórico que deben caracterizar un modelo de acreditación escolar para el alcance de una educación de calidad en el contexto de los colegios públicos de la secretaría de educación de Bogotá?

El diseño metodológico del estudio fue de tipo cualitativo enmarcado en la teoría fundamentada a partir del método de comparación constante, que consistió en una continua revisión y comparación de los datos que iban emergiendo para ir construyendo teoría, lo que permitió la formulación de nuevas categorías en base al objeto de estudio, la acreditación escolar. La información se recolectó a partir de tres instrumentos: entrevista, encuesta de percepción y análisis documental desde la revisión del muestreo teórico. La entrevista fue aplicada a investigadores y académicos de Estados Unidos, Perú, Chile y Colombia que trabajan en programas de acreditación escolar y calidad educativa. Para utilizar la encuesta se seleccionaron 14 colegios oficiales con diferentes desempeños en la prueba del ICFES Saber 11 de la segunda cohorte del 2014.

Finalmente se analizaron documentos relacionados con los conceptos del marco teórico. El análisis de los datos recolectados permitió concluir que a pesar de que la acreditación escolar a nivel de primaria y secundaria es un método de evaluación no propio de la cultura colombiana, no se puede negar su importancia, eficacia y validez como factores para mejorar la educación, lo cual se ha visto reflejado desde la educación superior donde dicho sistema se ha implementado por un poco más de dos décadas. También se concluye que dicha acreditación debe ser integradora y dialogante con las políticas públicas, vinculando y articulando todas las instituciones educativas y sus objetivos estratégicos del proyecto educativo institucional PEI.

Otra conclusión que emergió concierne a la necesidad de avanzar en la implementación de un modelo de acreditación en la educación pre-escolar, básica y media como referente de la gestión escolar y las buenas prácticas educativas con el fin de mejorar la educación a nivel nacional; dicho modelo; sin embargo, debe tener estándares de calidad, procesos y criterios de evaluación exigentes e incluyentes que permitan el cambio y la mejora escolar, evitando que la acreditación

se convierta en una práctica instrumental donde simplemente se llenen formatos y se cumplan requisitos formales.

También se encontró que en la acreditación deben intervenir todos los estamentos de la comunidad educativa, lo cual conduciría al desarrollo social, el cambio, el progreso y la construcción de acuerdos comunes de calidad educativa, siempre y cuando esta esté acompañada de una estrategia de intervención multidisciplinar, con los recursos necesarios para su sostenimiento en el tiempo, logrando garantizar que las problemáticas que aquejan a las comunidades más vulnerables sean superadas o eliminadas totalmente. Seguidamente se va a empezar a indagar más específicamente en el tema de la presente investigación, en lo concerniente a la enseñanza del inglés.

2.2.2. Metodologías para la enseñanza del inglés: aportes y limitaciones.

En la ciudad de Madrid, España, Vinuesa (2016) llevó a cabo un estudio que busca identificar las causas de los bajos desempeños en inglés de su población escolar. Bajo el título de *Aprendizaje de lengua extranjeras: evolución metodológica y apuestas de futuro*, y en representación del departamento de economía financiera, contabilidad e idioma extranjero de la Universidad Rey Juan Carlos, la investigadora parte de dos postulados que orientan la preocupación del estudio. En primer lugar, se considera que conocer y dominar una o más lenguas extranjeras es una necesidad capital, lo que conduce al segundo postulado: los docentes de idiomas tienen un reto ante la sociedad y el momento histórico actual de poder ser facilitadores de un proceso de enseñanza-aprendizaje que conduzca a formar estudiantes integrales que se puedan comunicar apropiadamente en una lengua extranjera como el inglés.

No obstante, en el ambiente académico y en la sociedad misma se evidenció una preocupación generalizada debido a estudios, estadísticas e informaciones difundidas por los medios de

comunicación que demuestran el bajo desempeño de los estudiantes de educación secundaria en inglés como lengua extranjera. Lo anterior fue el factor clave que condujo a la autora del proyecto a tratar de profundizar en la materia e identificar las causas de los pobres resultados mediante un proceso formal de investigación.

Es así como se plantea el objetivo principal del proyecto: identificar si es la metodología usada por los docentes u otros factores los que determinan el bajo desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas y el no desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua extranjera al finalizar la educación secundaria. A partir del objetivo general de la investigación, la autora plantea las siguientes preguntas: ¿Por qué en otros países estudiando el idioma durante menos años, los alumnos adquieren un nivel superior y tienen mayor capacidad de comunicación? ¿Es necesario ir al país donde se habla la lengua para aprenderla? ¿No se alcanza un nivel apropiado porque los profesores no son nativos? ¿Es la metodología utilizada la culpable de estos resultados? ¿Un cambio en la metodología sería clave para que los alumnos se lleguen a comunicar correctamente en una lengua extranjera? ¿Es la formación del profesorado la culpable de estos resultados?

Para alcanzar los objetivos del presente estudio y poder contestar las preguntas formuladas, se seleccionó una muestra representativa de 5738 estudiantes universitarios que cursaron inglés como lengua extranjera en centros ordinarios de educación durante la primaria y la secundaria, y han ingresado al primer curso de grado de la Universidad Rey Juan Carlos, y 14603 alumnos de sexto curso de educación primaria de centros públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. La elección de los dos grupos a pesar de tener edades diferentes, se determinó por haber sido expuestos a distintas metodologías, lo cual podría conducir a asentar las bases de la hipótesis de

trabajo. Del mismo modo, se llevó a cabo un estudio empírico comparado entre los dos grupos cuyos datos se recolectaron en los cursos académicos de 2012-2013 y 2013-2014.

Las técnicas de recolección de datos para los alumnos universitarios fueron de tipo cualitativo, a razón de encuestas y de tipo cuantitativo mediante recopilación de datos, esto con el fin de poder determinar las percepciones de los alumnos y el nivel real de lengua. Por otro lado, los datos que se manejaron para el grupo de estudiantes bilingües, se obtuvieron de la dirección general de mejora de la calidad de la enseñanza, los cuales emergieron a partir de las pruebas externas de Cambridge.

Luego de examinar el estado del arte, profundizar en el marco teórico y analizar los datos obtenidos del objeto de estudio, se pudo concluir que en España se le ha dado gran importancia a la enseñanza del inglés, incluso a partir de épocas remotas, iniciando con la Ley de Instrucción Pública de 1857 y culminando con la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 2013. Por el lado de la Comunidad Europea, esta también ha mostrado gran interés en la enseñanza de los idiomas mediante la publicación en 1995 del Libro Blanco: Enseñar y Aprender hacia la Sociedad del Conocimiento, y en 2001 se puso a disposición de la Comunidad Europea y el mundo en general el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Dichos documentos buscan impulsar el aprendizaje de los idiomas extranjeros en base a propuestas metodológicas comunicativas que fortalezcan el nivel de lengua de los estudiantes.

Además de dichos documentos, se pusieron en marcha programas de movilidad como: Sócrates, Comenius, eTwinning, Grundvig, Lingua o Minerva, de los cuales se benefician tanto estudiantes universitarios como profesores de todos los niveles educativos, donde estos últimos pueden aprender de manera colaborativa, difundir resultados de proyectos investigativos y

compartir las buenas prácticas educativas y proyectos de innovación que incluyan el uso de las tecnologías de la información y la comunicación TIC.

También se encontró que el enfoque gramatical en la enseñanza del inglés se originó cuando en el siglo XVI el latín se convierte en una asignatura de los currículos escolares, abandonando el desarrollo de la competencia comunicativa y el componente oral de la lengua, lo cual se trasladó a la enseñanza de las llamadas lenguas modernas como el inglés, el italiano y el francés. En lo referente a los dos grupos de estudiantes objeto del estudio, se pudo concluir que los estudiantes universitarios cursaron inglés como lengua extranjera al menos durante 12 años, siguiendo el método de la enseñanza tradicional enfocado en el aspecto formal de la lengua y la traducción, y aun así sus niveles de lengua, al finalizar la secundaria, fueron bajos: un poco más del 50% de los estudiantes solo alcanzó el nivel A2 y menos del 40% consiguió un nivel B1. Dichos resultados son similares al de los estudiantes bilingües de sexto grado, donde el 46% logró el nivel B1. A partir de los anteriores resultados, se puede concluir que los alumnos de centros educativos bilingües al concluir la secundaria llegarán a unos niveles muy altos de desempeño en las pruebas de inglés.

De igual manera, se concluye que dos factores primordiales a la hora de poder adquirir las habilidades comunicativas en inglés son la edad de inicio en el aprendizaje (5-6 años en España), y la exposición al idioma de horas escolares semanales (3-4 horas en España), lo cual debería garantizar que al culminar la secundaria todos los estudiantes tengan al menos un nivel de lengua de B1. Sumado a lo anterior, cabe resaltar que a diferencia de otros países, en España los profesores de inglés de primaria son especialistas en la materia y no maestros generalistas.

Otra conclusión que emergió gira en torno a que la metodología enfocada en la gramática y la traducción, originada por el influjo de los parámetros de enseñanza del latín, demostró no ser

eficaz para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, como tampoco para obtener puntajes altos en las pruebas estandarizadas.

Así mismo, se determinó que las metodologías enmarcadas en el enfoque comunicativo que se empiezan a desarrollar en los años 70 y se consolidan en los 90 son más efectivas para lograr el aprendizaje de los alumnos, ya que estas no se concentran en las formas lingüísticas, sino en los actos de interacción comunicativa en escenarios reales y con necesidades de comunicación auténticas; no obstante lo anterior, el paradigma comunicativo no ha solucionado del todo el problema de la enseñanza de lenguas extranjeras; por lo que se concluye finalmente que el enfoque que debería ser utilizado en las aulas de clase es el de CLIL (content language integrated learning) o AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lengua), el cual es utilizado en los centros bilingües objeto del presente estudio.

Dicho enfoque ha obtenido muy buenos resultados y se define como un tipo de instrucción que deja de orientarse hacia el aprendizaje de la lengua, para enfocarse en el aprendizaje de contenidos de otras áreas distintas al lenguaje y como herramienta de acceso al conocimiento. Dicho enfoque se originó en programas de inmersión de Canadá en los años 60. Los aspectos relacionados con los enfoques metodológicos para la enseñanza del inglés siguen siendo un tema amplio de interés investigativo, estos también dependen en gran parte de la población objetivo del aprendizaje. A continuación, se presentarán los pormenores de una investigación llevada a cabo con población de preescolar, la cual, como asegura la autora, no ha sido objeto de suficientes estudios en ese contexto particular.

Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar: el caso de un colegio en Colima, México' es una investigación que fue conducida por Mayoral (2016). El autor justificó su apuesta investigativa en base a la relevancia del inglés a nivel mundial, la

importancia que ha cobrado la enseñanza del inglés en el campo de la investigación educativa, el aporte al conocimiento en cuanto a la implementación de estrategias que faciliten el aprendizaje del inglés, las políticas educativas que impulsan la enseñanza de este idioma como lengua extranjera, la reforma educativa que reglamentó la enseñanza del inglés incluso desde nivel de preescolar, la certificación del dominio del inglés impulsada por el Programa Nacional de Inglés de Educación Básica y finalmente los pocos reportes de investigación asociados a la enseñanza del inglés en nivel de preescolar, esto último como resultado de una revisión detallada de la revista mexicana de investigación educativa. El objetivo del proyecto fue: el análisis a profundidad de la caracterización de las estrategias para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar en un colegio privado de la ciudad de Colima, en México.

Para contextualizar el estudio, el autor definió algunos conceptos clave a la luz de la teoría, los cuales consideró esenciales para la temática del proyecto como: las características del niño de preescolar enmarcadas en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, la perspectiva interaccionista en el aprendizaje de lenguas de Mackey, Abbuhl y Gass, la adquisición y el aprendizaje del inglés desde los aportes de Krashen y Terrell y los métodos de enseñanza de segundas lenguas. El problema de investigación se enmarcó en el poco conocimiento que hay disponible acerca de las características de las estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés en el preescolar de la ciudad de Colima, México. El investigador consideró que saber más sobre la práctica docente de una institución privada que ha implementado la enseñanza del inglés por más de tres décadas podría aportar al conocimiento en cuanto a un modelo educativo de enseñanza, sus estrategias, sus características, su implementación y su efecto en el aprendizaje.

A manera de conclusión del marco teórico, se identificó que las propuestas teóricas más representativas para la explicación del aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera son:

la aproximación natural, que se basa en la afirmación de que los niños poseen una capacidad innata para aprender a hablar y el interaccionismo, que ve en el niño un actor social que desarrolla sus competencias comunicativas y lingüísticas a partir de su interacción con otros.

Para cumplir con el objetivo principal del estudio y así mismo resolver la pregunta de investigación, el autor realizó un estudio de enfoque cualitativo, utilizando el método de estudio de caso debido a las características particularistas del mismo, ya que se enfoca en un fenómeno específico, el caso de un colegio privado de Colima con estudiantes de último grado de preescolar o kínder 3. Para recolectar los datos se utilizaron las técnicas de: observación participante, entrevista y análisis documental, y los instrumentos fueron: registros videográficos, registros de observación y diario de campo. La información que emergió de los datos fue organizada y codificada en categorías con el apoyo de los fundamentos teóricos de la investigación.

Derivado del análisis de los datos, emergieron dos grupos con relación a la práctica docente en las clases de inglés, y se consiguió elaborar un modelo educativo llamado ‘Modelo Integrado de Estrategias Ecológico-Afectivas para la Enseñanza de Lenguas’ (MIEEAEL), el cual se estructura en base a un ambiente de aula y de enseñanza cálido con el entorno familiar, social y académico del niño. Se encontró que las actividades que se realizan en el aula de clase son muy estructuradas y hacen parte de una dinámica muy definida con anterioridad por parte de las directivas del colegio y los docentes. De hecho, cada día viene precedido con una consigna que de alguna manera delimita el repertorio de acontecimientos que van a suceder en el día a día de la escuela. A continuación, se ejemplifica lo anterior y se resumen algunos de los acontecimientos de cada uno de los días de la semana.

- *Lunes: un inicio intenso y cargado de emociones para entender reglas y comisiones*

Se halló que la llegada al colegio siempre se convierte en un ritual caluroso de bienvenida, donde participa todo el personal del colegio. Desde las 7:30am y hasta las 8:00am, se colabora con los niños que ejercen resistencia a entrar a la escuela y se atienden algunos padres de familia por parte de los docentes y las directivas de la institución. Ya en el aula, los niños tienen tiempo para conversar entre ellos, y luego interactúan con la profesora quien les hace preguntas en inglés, a lo que los niños responden mediante sonrisas, lenguaje no verbal, con un 'yes' y con monosílabos. Posteriormente, se llama a lista, se explican las normas de comportamiento y las dinámicas de clase, se realizan actividades como cantos y juegos, el conocimiento de los materiales, la asignación de comisiones, el diagnóstico del conocimiento de vocabulario específico y gramática, clase de español y proyección de videos divertidos. Las anteriores actividades siempre se ejecutan manteniendo una cara amable y dando pequeños toques en la espalda o la cabeza del niño.

- *Martes: un día bien organizado hace que se aprenda todo lo planeado*

Al inicio de la clase se llama a lista, se entona una canción de bienvenida y otras acerca del alfabeto, los días de la semana, los meses del año y los números, también se repiten palabras y oraciones, y se presentan las tareas, las cuales reciben su respectiva retroalimentación. Luego se explica a los niños las actividades del día, para esto cada una se escribe en el tablero mediante palabras clave como: 'sing a song', 'book activity', 'play a game' o 'project video'. Al terminar cada actividad, uno de los niños es el encargado de borrarlas del tablero y los niños en coro le dan un 'good-bye'. Cuando llega la hora del 'book activity' hay niños previamente asignados que intervienen en la gestión de clase, unos entregan libros de mesa en mesa, mientras otros distribuyen colores, lápices y borradores de manera muy organizada. Aunque dicha organización cambia cuando llegan las actividades de 'play a game' o 'sing a song'. Durante el desarrollo de

las diferentes actividades, la maestra siempre habla en inglés, y a manera de modelado cuando introduce nuevas expresiones o vocabulario siempre lo hace de modo más lento, pausado y haciendo énfasis en la pronunciación. El día martes también incluye la presentación de temas nuevos y la utilización de tecnología para apoyar los temas de clase o por entretenimiento.

- *Miércoles: producción o reproducción, he ahí la cuestión y si se hace con orden y disciplina, pues mejor*

El miércoles representa el día en el que los niños deben demostrar que tanto han aprendido en los días previos, y las actividades van encaminadas a evaluar sus conocimientos de manera individual y grupal. Los niños participan entusiasmadamente, aunque cuando surgen preguntas abiertas o se pide decir oraciones completas sobre imágenes proyectadas, el nivel de participación decae significativamente. Sin embargo, lo anterior cambia totalmente cuando se continúa con canciones o coreografías aumentando el nivel de participación y entusiasmo. Cuando se trata de mantener un apropiado ambiente de aula, la profesora lleva a cabo un set de estrategias como: tocar partes de su cuerpo, solicitar el orden de forma directa, moverse entre mesas, usar señas, hacer silencio y colocarse detrás de su silla.

- *Jueves: la unión hace la fuerza y trabajar con otros hace la diferencia*

A pesar del calor exterior, el interior del salón es fresco y agradable. Una parte de la jornada del jueves se dedica principalmente a realizar los ensayos para la clase abierta, donde los padres pueden asistir a presenciar cantos, obras de teatro o coreografías donde se evidencian los avances conseguidos en el área de inglés. La profesora asigna un rol protagónico a cada estudiante y también una serie de materiales como accesorios, vestuario u objetos propios de la escenografía que deben llevar para el ensayo del juego de roles y para la presentación misma. La clase inicia con las rutinas acostumbradas, y luego los niños se disponen a ejecutar los ensayos, mientras que

la profesora monitorea constantemente por las diferentes mesas, los escucha, corrige, felicita y da ‘feedback’ cuando es necesario.

El método de resaltar las conductas apropiadas de los niños es mediante una sonrisa de aprobación o el característico ‘very good’. Los apoyos, las sugerencias o felicitaciones, al igual que las instrucciones dadas por la docente se dan siempre en inglés. Es de resaltar el ambiente de solidaridad que emerge durante los ensayos a partir de la colaboración de los niños entre sí. Durante la jornada, también se efectúan actividades de escritura y se trabaja con el libro del curso. Finalmente, la clase cierra con las presentaciones de los niños a sus padres, donde los primeros demuestran todo lo que han aprendido durante las clases anteriores y se crea un ambiente cálido al tener juntos a varios actores de la comunidad educativa haciendo parte del proceso de aprendizaje de los niños.

- *Viernes: manos a la obra que si cantamos y jugamos mejor nos la pasamos*

Este día es dedicado a sacar a los niños de la rutina cotidiana de clase. El día se destina a realizar actividades lúdicas o deportivas, también se realizan fiestas como la de ‘Halloween’, el día del maíz, los huevos de pascua y el día del niño. Se decora el colegio con alusión a la temática de la fiesta y se organizan variedad de juegos que divierten a los niños, todo lo anterior se realiza usando como lengua de comunicación, el inglés. En las actividades típicas de viernes, las docentes y los padres de familia también juegan un rol protagónico de las mismas, por ejemplo, en una oportunidad, las educadoras presentaron y caracterizaron un cuento, mientras los padres de familia decoraron ‘stands’ de comida con objetos alusivos a la temática de la celebración y vendieron tacos, aguas frescas, palomitas de maíz y gelatinas.

Después de analizar los resultados que emergieron a raíz de las actividades de aula, como por ejemplo algunas de las que se presentaron en el anterior resumen clasificadas de acuerdo a los

días de la semana, resultaron un total de once estrategias de enseñanza y control del ambiente de aula, las cuales se originaron a partir de los códigos que compartían características comunes y se clasificaron en dos grandes grupos.

El primer grupo corresponde a la didáctica, y el segundo se relaciona con actividades propias de la gestión de clase. El primer grupo se vincula a los procedimientos flexibles y reflexivos utilizados por la docente para fomentar el aprendizaje del inglés y se referenció como:

‘Estrategias Didácticas para la Enseñanza del Inglés’ (EDEI). Por otro lado, las estrategias relacionadas con la normatividad, las jerarquías o niveles de autoridad, costumbres, gestión de clase y actos educativos normativos se relacionaron como: ‘Estrategias para la Organización y el Control Cálido del Aula’ (EPOCCA). Señalaremos a continuación las once estrategias divididas en los dos grupos, EDEI y EPOCCA, y se exponen algunos detalles de cada una, con lo cual se busca dar respuesta a la pregunta de investigación dando referencia a cuáles son y cómo se caracterizan las estrategias para la enseñanza del inglés en la institución elegida para el estudio.

Estrategias didácticas para la enseñanza del inglés EDEI.

- *Modelado adaptativo, claro y explícito (MACE) sobre las formas de enseñar nuevos contenidos o repasar aprendizajes previos*

Se refiere a los procedimientos mediante los cuales la docente presenta los elementos lingüísticos de la clase. Se distingue por la adaptación y claridad en la producción de la educadora dependiendo de la habilidad de lengua trabajada. Por ejemplo, en la oralidad adapta el ritmo, hace pausas y repite cuando es necesario haciendo énfasis en el componente fonético. La maestra habla en inglés en los tres tiempos de la clase (apertura, desarrollo y cierre), incluso cuando se llevan a cabo actividades fuera del salón o de carácter extracurricular. Así mismo, se busca exponer a los niños al idioma de forma significativa y en situaciones comunicativas reales,

lo cual se refuerza con la exposición de los estudiantes a un ‘input’ auténtico o material real creado directamente para hablantes nativos, también llamado ‘realia’ como lo son: las canciones, los documentales, las series y los videos. Esta forma de inmersión consigue la estimulación permanente del niño a expresiones idiomáticas, colocaciones, lenguaje coloquial y en general a la forma natural de expresión en la lengua objetivo del aprendizaje.

- *Reproducción Lingüística (RL): sobre la repetición como una de las formas de fomentar el uso de la lengua*

Esta estrategia consiste en la repetición de vocabulario y oraciones por parte de los estudiantes teniendo como modelo a la profesora. Dichos elementos pueden ser repetidos con facilidad en diferentes tiempos y espacios, y se vuelven acciones rutinarias que permiten practicar el vocabulario aprendido. Por ejemplo, cuando se pide permiso para ir al baño, se pide la palabra, se contesta al llamado de asistencia, se responde a una pregunta afirmativa o negativamente o se pide prestado algún útil escolar. En esta actividad la maestra tiene un rol trascendental, ya que esta debe ser un modelo de producción a seguir claro y preciso, y cualquier error cometido por parte de ésta puede significar la fosilización del error en el niño por un tiempo indefinido. A manera de evaluar el aprendizaje y aportar el respectivo ‘feedback’ en lo relacionado a la producción oral, la maestra pide repeticiones de oraciones de manera individual, también evalúa en grupo mediante canciones y juegos de roles, evitando así la fosilización de errores en la pronunciación y llenando vacíos lexicales, no solo de un estudiante en particular, sino también del resto de compañeros en general.

- *Producción Lingüística (PL): una estrategia para facilitar el uso significativo de la lengua*

Las actividades propias de esta estrategia van más allá de las repeticiones de discurso pre-formulado, y van más bien orientadas a que el niño habiendo apropiado vocabulario y estructuras

formales de la lengua, se pueda expresar de manera natural, ya sea de forma oral o escrita. En esta etapa también sobresale el proceso de la retroalimentación, la cual se aplica de forma directa incluyendo el contacto físico como forma de facilitar la producción del niño y aminorar los factores afectivos negativos que puede producir el ‘feedback’ como estrés, ansiedad o inseguridad. Un reto grande por parte de la docente en este tipo de actividades es la capacidad para crear espacios donde se use la lengua de forma natural. La producción lingüística se espera esté bien estructurada, es decir que los niños produzcan oraciones con los elementos básicos de las mismas como lo son el sujeto, el verbo y el predicado. Aunque hay momentos en los que los niños intervienen en español, pero esto no se toma de manera negativa, sino más bien como un indicio de comprensión por parte del niño; por ejemplo, a la pregunta de la profesora: ‘Can I check your homework?’ El niño podría contestar: ‘sí señora’, en este tipo de situaciones, el rol de la docente sería ayudar al niño a comunicarse en inglés al decirle: ‘Yes, miss’ o ‘Yes, teacher’ y hacer que el niño siga el modelo.

- *Uso de Respuesta Física Total (URFT): una estrategia que involucra al niño y su cuerpo, como la herramienta principal para la enseñanza*

Estas estrategias se relacionan con la implementación de actividades que involucran los estímulos visuales, táctiles, gustativos, olfativos y auditivos, y en general, el movimiento del cuerpo para la presentación, modelado o repaso tanto de vocabulario como de estructuras gramaticales simples y complejas que puedan ser representadas mediante el movimiento, lenguaje corporal o la combinación de estos con alguno o varios de los sentidos. Como parte de la estrategia, la maestra apoya su producción oral con los movimientos de su cuerpo y lenguaje corporal; por ejemplo puede decir: ‘silent, please’ y colocar su dedo índice sobre sus labios. En esta estrategia se involucran también actividades como juegos de roles y coreografías musicales,

las cuales han demostrado ser acciones muy significativas que despiertan en los niños un alto nivel de motivación y entusiasmo.

- *Cantos y Juegos Dirigidos (CJD): Las estrategias clave para implementar la motivación por el aprendizaje*

En esta estrategia se implementan cantos y juegos centrados en objetivos de aprendizaje específicos. Las canciones son presentadas por medio de audios y videos, y los juegos pueden ser de carácter competitivo o con fines de esparcimiento. Tanto los juegos como los cantos facilitan la enseñanza de nuevos conceptos y el reciclaje de vocabulario estudiado con anterioridad. Los juegos y las coreografías musicales promueven la interacción entre los niños, el trabajo en equipo y la motivación. El rol de la educadora consiste en una selección muy prolija de los juegos, las canciones y los materiales que ambos involucran; dicha selección se debe hacer de acuerdo a las capacidades de los niños, para lo cual resulta fundamental conocerlos a fondo. Antes, durante y después del juego o el canto se percibe un ambiente positivo de trabajo propicio para adquirir nuevos aprendizajes de manera inconsciente, esto sumado a que, mediante dichas actividades, se fortalecen los lazos de amistad entre los niños y se promueven los valores institucionales, los cuales son los ejes del proceso de educación integral propuesto desde la institución.

- *Diálogos Cortos Adecuados y Significativos para la Edad del Niño (DCASEN): creación de escenarios de la vida real como medios de enseñanza*

Los diálogos cortos y adecuados a las características del estudiante, al igual que los cantos y el juego son una estrategia común en la enseñanza de los idiomas. Los diálogos representados a manera de juego de roles incluyendo vestuario y coreografía permiten presentar situaciones de la vida cotidiana en contexto. Para este tipo de actividades, se necesita una participación

permanente de la educadora para ayudar a elegir las situaciones a representar, el lenguaje y las estructuras lingüísticas apropiadas de acuerdo a las situaciones planteadas en el juego de roles. En esta clase de actividades, cobra relevancia la participación y el apoyo de los padres, los cuales pueden colaborarle a sus hijos a practicar los guiones y a darles sugerencias en cuanto a la escenografía, el vestuario y los detalles o particularidades propias de la presentación. Esta estrategia facilita que los niños verifiquen que son capaces de usar la lengua en contexto, lo cual los motiva ampliamente, aun cuando el guión sea prefabricado.

Estrategias para la Organización y un Control Cálido de Aula (EPOCCA)

- *Inducción Cálida y Desarrollo de Apego (ICDA): sobre los procesos de adaptación e inicio de clases después de los periodos de vacaciones*

Las actividades propias de esta estrategia van orientadas a desarrollar los procesos adaptativos propios de la dinámica escolar. Los mismos se promueven al inicio del año escolar y después de los periodos vacacionales. Las acciones inherentes a esta estrategia inician incluso antes del año escolar mediante el envío de una carta a la casa de los padres por parte de las directivas del colegio, donde se da la bienvenida a la comunidad académica y se suministran una serie de instrucciones básicas para garantizar un inicio de clases sin contratiempos.

Del mismo modo, los directivos y docentes se reúnen con anterioridad para realizar los planes de trabajo y discutir asuntos relacionados con la práctica docente. Debido a que algunos niños tienen dificultad para la adaptación a la escuela, estos reciben un tratamiento especial de la institución con el apoyo de los padres, con el fin de transmitirle confianza y seguridad al niño y así facilitarle la adaptación a la rutina escolar. Con el fin de promover una adaptación eficaz durante los primeros días de ingreso o reingreso, las docentes implementan actividades divertidas que involucran a los estudiantes en juegos, cantos y la producción de dibujos que promueven la

interacción social y el desarrollo de la confianza y el apego del niño con respecto a sus compañeros y el entorno en general. La docente juega un rol importante al promover dicha confianza mediante una sonrisa constante y una voz amable. Otras actividades propias de este periodo de adaptación están asociadas al establecimiento de rutinas básicas donde las docentes imprimen su sello personal de estilo de trabajo. Se establecen normas y conductas esperadas de acuerdo a una variedad de eventos que acontecen en el diario transcurrir de la vida escolar.

- *Agenda de Objetivos al Día (AOD): sobre las actividades del plan de un día de trabajo y las formas de involucrar a los niños en el desarrollo, apertura y cierre de clase*

Esta estrategia tiene que ver con el conjunto de actividades seleccionadas para una jornada escolar, las cuales se presentan al niño, mediante palabras clave y son expuestas en el tablero. Presentar las actividades a realizar durante la sesión, permite que los niños se involucren y asuman un rol activo en el desarrollo de las mismas, reduce la ansiedad de saber qué actividades vienen más adelante, permiten manejar los tiempos y genera expectativas positivas, especialmente cuando se sabe que siguen (juegos, videos, proyectos, etc.) preferidas de los estudiantes. Esta clase de actividades son el sello distintivo en cuanto a la organización impulsada por las políticas de la institución educativa, que busca evidenciar los tres grandes tiempos de la clase (apertura, desarrollo y cierre), lo que facilita el seguimiento de las actividades y su culminación. Con el transcurso del tiempo, los niños se familiarizan con las dinámicas de clase, lo cual promueve un ambiente positivo de trabajo conllevando al aprendizaje, el orden y la disciplina.

- *Fomento al Orden, Atención y Disciplina (FOAD): una estrategia para establecer un ambiente propicio de trabajo en el aula*

Esta estrategia hace principalmente alusión a las actividades encaminadas a mantener un buen ambiente de trabajo, mantener el ruido en niveles apropiados, hacer que los niños permanezcan en sus puestos asignados y enfocar la atención en las actividades que se estén realizando, lo cual es esencial para garantizar el funcionamiento de la clase de inglés. Para llevar a cabo de manera adecuada este ‘set’ de actividades, la maestra utiliza una serie variada de técnicas para manejar las conductas inapropiadas, y así permitir el aprendizaje y la sana convivencia en el salón de clases. Las técnicas empleadas por la maestra consisten en: una petición clara y directa de hacer silencio y mantener el orden, un aumento en el volumen de la voz, la utilización de señas y lenguaje corporal, un cambio en las estrategias de trabajo, la proyección de imágenes o videos, la implementación de dinámicas de atención (dirigir, abrir o cerrar los dedos, levantar y bajar las manos, levantarse y pararse de la silla), un conteo y un direccionamiento total de la atención hacia el sitio específico donde se origina el brote de indisciplina. En cuanto al rol de la docente, esta debe monitorear continuamente las actividades de los niños, ya que a este nivel se requiere de mucha atención, también ella debe saber en qué momento pausar actividades o trabajos pesados para incluir acciones lúdicas o divertidas.

- *Acompañamiento Cálido y Cercano (ACC): una estrategia de carácter afectivo-emocional para facilitar la enseñanza*

En este apartado se citan las tareas implementadas para generar espacios agradables de trabajo. Las principales características de esta estrategia son: el acompañamiento permanente del niño, la retroalimentación positiva, monitoreo respaldado por muestras de afecto singularizadas por palabras de apoyo, el tono de voz, el contacto físico y el lenguaje corporal. La educadora debe tener en cuenta las necesidades de sus estudiantes para saber cómo motivarlos y manejar el grupo desde el aspecto afectivo y emocional. Las muestras de afecto más comunes hacia los

estudiantes por parte de la educadora son: el rozar la barbilla, tocar el hombro y apoyar la mano para guiar la escritura, y por parte de los niños hacia las profesoras, resalta el abrazo cálido al llegar a la institución cada mañana, el beso de despedida al culminar la jornada escolar y los regalos que reciben los docentes en su día.

Los datos permitieron evidenciar que esta estrategia genera un alto nivel de motivación y estado de ánimo positivo en los niños, generando mayor apertura y receptividad necesarias para la adquisición de nuevos aprendizajes. Existe un momento donde se percibe un bajo nivel de ruido y un ambiente de motivación, y es justo cuando la docente retroalimenta a los estudiantes de manera más cercana y directa, o sea cuando se acerca a las mesas y además de retroalimentación, se entablan cortas conversaciones que promueven los lazos de afecto.

- *Promoción de Interacciones en un Entorno Afectivo Positivo (PIEAP): desarrollo de la consciencia del otro como medio para facilitar la enseñanza*

Esta estrategia se distingue por actividades que van dirigidas a la promoción de interacciones en un entorno afectivo entre los niños, sus compañeros, profesoras y materiales de trabajo. Los pilares principales de dichas interacciones deben ser el interés auténtico de los estudiantes por sus compañeros, la participación activa, el sentido de pertenencia por el grupo y la institución y la retroalimentación positiva por parte de la docente, la cual debe resaltar por su calidez humana, mesura y objetividad para desarrollar las capacidades de los niños.

Además de lo anterior, la maestra debe mostrar entusiasmo y motivación, y brindar retroalimentación constante y positiva del desempeño de los estudiantes, los cuales esperan obtener la aprobación de la profesora y el reconocimiento simbólico como los sellos de caritas felices, ya sea en el cuaderno o en el pizarrón. Esta estrategia también hace parte del eje institucional de la escuela, la cual establece el componente afectivo como una característica

primordial para el buen funcionamiento de la institución, volviéndose este, un sello distintivo que promueve la amabilidad, la solidaridad y la confianza entre todos los agentes educativos.

La anterior fue la última de las once estrategias caracterizadas por la investigadora después del análisis de datos. A partir de las once estrategias, se formula un modelo educativo ecléctico llamado ‘Modelo Integrado de Estrategias Ecológico-Afectivas para la Enseñanza de Lenguas’ (MIEEAEL), el cual involucra a toda la comunidad escolar en un ambiente cálido y solidario, caracterizado por las permanentes muestras de afecto y la comunicación continua por parte de todos los involucrados en el proceso de aprendizaje de los niños. Manteniendo algunos de los componentes del presente estudio como lo son la enseñanza del inglés, su importancia a nivel mundial y el rol de los docentes en el proceso de su aprendizaje, seguimos a continuación con un estudio centrado en las concepciones que tienen los docentes de inglés acerca de su expansión, uso y enseñanza como idioma internacional.

2.2.3. Concepciones de los docentes acerca de la enseñanza del inglés.

Uno de los factores que influye en el proceso de enseñanza del inglés atañe a las concepciones que tienen los docentes acerca del mismo, y estas hacen parte de uno de los objetivos en el estudio de Moncada (2015). La investigadora indagó acerca de las concepciones de un grupo de profesores de inglés de Venezuela sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional, como parte de su proyecto de tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

Las motivaciones investigativas en relación al tema principal de este estudio surgen en 2004, cuando durante el último año de pregrado de la autora, los seminarios llamados ‘Cultura y civilización de los países de habla inglesa’ y ‘Perspectivas sociopolíticas en el desarrollo profesional de los docentes de inglés’, consiguieron que la investigadora desviara su atención de

ver el aprendizaje y el estudio del inglés desde una perspectiva lingüística y metodológica, para enfocarse en una nueva mirada al respecto. Es decir, desde una posición crítica, viendo el rol del inglés a nivel mundial con intereses ideológicos, políticos y culturales por parte de los países de habla inglesa con mayor poder a nivel global.

Para la autora el papel actual del inglés lo convierte en un generador de relaciones de poder y conocimiento que permiten la perpetuación de hegemonías y desigualdades entre las diferentes comunidades a nivel mundial, sus culturas e idiomas. Aunque para la época la temática era relativamente incipiente, años después se convirtió en un tema muy debatido en el ámbito del ‘Teaching English for Speakers of Other Languages’ (TESOL) [Enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas], por autores como Robert Phillipson, Alastair Pennycook, Suresh Canagarajah, Julian Edge, Braj Kachru y Henry Widdowson, lo que trajo a la luz cuestiones relacionadas al poder y la desigualdad por parte de la enseñanza del inglés, que antes escasamente eran mencionadas.

Lo anterior, sumado a un interés particular por identificar ciertas concepciones que desvalorizan las competencias lingüísticas y metodológicas de los profesores no-nativos, en comparación con los nativos de países como Estados Unidos o Inglaterra fueron las principales razones para iniciar el proyecto de investigación. Este también se justificó a partir de la escasez de estudios en relación a una visión crítica acerca de la expansión, uso y enseñanza del inglés como lengua extranjera en países latinoamericanos y por la necesidad y relevancia de realizar estudios de dicha temática, sugeridos por expertos y profesionales de TESOL como: Canagarajah, Samimy, Brutt-Griffler y Seidlhofer, los cuales servirían para llamar la atención en el contexto latinoamericano.

La autora construye un marco teórico estructurado en la visión del inglés desde una postura posestructuralista, donde se concibe este, a manera de fenómeno social, con conexiones económicas, políticas e ideológicas que subyacen detrás de su uso, expansión y enseñanza. Para la autora, dichas fuerzas son las que le dan al inglés su carácter de idioma de la modernidad, de los medios de comunicación, de la tecnología, de los avances científicos y de la comunicación a nivel global, promoviendo así, un ‘imperialismo lingüístico’ al colocar al inglés por encima de otros idiomas y otras culturas, y a los docentes nativos como modelos perfectos a seguir por parte de los profesores no-nativos.

La autora también a manera de contextualizar el estudio, afirma que en el nivel de secundaria, el inglés se ve como una asignatura obligatoria, mientras que a nivel de educación universitaria, su enseñanza depende de los currículos que forman parte de las distintas universidades del país. En el siglo XVII, el latín y el griego clásico eran las lenguas extranjeras incluidas en los currículos escolares. Ya hacia el siglo XIX, dichas lenguas empezaron a perder relevancia, y se dio paso a la enseñanza del francés como lengua extranjera. Posteriormente, en el siglo XX y debido a aspectos políticos, económicos y militares, el inglés ganó mayor predominio a nivel mundial, y la gran mayoría de países no hablantes del inglés, incluyendo Venezuela, lo adaptaron como lengua extranjera obligatoria en el currículo escolar. Los dos objetivos principales de la enseñanza del inglés en Venezuela son: ofrecer a los estudiantes otra lengua que les sirva como vehículo comunicativo con culturas de otras regiones y como instrumento para el acceso al conocimiento, lo cual según el modelo normativo y plan de estudio y evaluación del rendimiento escolar de la educación básica de 1987, promoverá la integración de Venezuela con la comunidad internacional.

En Venezuela se estructuró la enseñanza del inglés, dirigida al conocimiento de la estructura de la lengua y al desarrollo de las habilidades comunicativas, expresión oral y escrita, teniendo en cuenta el idioma como un mecanismo que permite el acceso a otras culturas. Para ser profesor de inglés en Venezuela, el Ministerio de Educación requiere que los postulantes a los cargos, estudien una licenciatura en educación con mención inglés o en idiomas modernos con una duración entre cuatro y cinco años. Dichas licenciaturas enfatizan el aprendizaje del inglés con fines comunicativos, pero legitiman al hablante nativo como el modelo a seguir para los futuros profesores, lo cual de algún modo fomenta falta de confianza en las habilidades de lengua, el acento y el conocimiento cultural en los próximos maestros de inglés.

El objetivo del estudio giró en torno a describir las concepciones de un grupo de profesores de inglés de los niveles de educación media general y educación universitaria de la ciudad de San Cristóbal, Venezuela sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional. Para cumplir con el objetivo del estudio y responder a la pregunta de investigación directamente relacionada con el mismo, la investigadora realizó un estudio de naturaleza cualitativa-interpretativa con el fin de descubrir la realidad construida desde la óptica de los sujetos involucrados en el estudio. En este participaron 78 profesores de inglés de distintos colegios y universidades tanto del sector público como del privado. Los participantes fueron 43 mujeres y 35 hombres, todos licenciados, con edades que oscilaban entre los 23 y los 70 años y experiencia docente entre 1 y 28 años. Cabe mencionar que del grupo principal se seleccionaron a 9 profesores que cumplieron con un rol de “informante clave” para participar en las entrevistas semi-estructuradas a profundidad. La selección de estos se basó en su disposición de tiempo, su voluntad, su conocimiento y su experiencia.

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos fueron: dos cuestionarios en línea y entrevistas semi-estructuradas en profundidad, dichos datos fueron recogidos en tres fases entre septiembre del 2014 y enero del 2015. Cabe resaltar que el análisis de datos no consistió en una fase discriminada y aislada en un momento específico y lineal de la investigación, sino que más bien este se dio de manera integral desde el mismo momento en que se inició su recolección. Para dicho análisis, se recurrió al proceso analítico de Strauss y Corbin, que proponen la generación inductiva de teoría a partir de la comparación constante de datos con el fin de crear categorías, que faciliten la interpretación rigurosa de los mismos. Antes de presentar los resultados que emergieron luego del análisis de los datos, la autora aclara que las concepciones, en general, principalmente se fundamentan en el ‘background’ del docente, esto es, en sus experiencias previas en los contextos educativos formales como estudiante y como docente, además de todas las redes de interacción que se tejieron a lo largo de su formación y bagaje laboral. Dichas creencias no son fijas y permanentes per se, más bien ellas se van modificando, creando y eliminando con el transcurso del tiempo y a partir de nuevas experiencias y aprendizajes nuevos.

A continuación, se exponen los resultados de la investigación divididos en dos componentes, y en algunos casos se presentan evidencias de los datos para brindar más luz al lector acerca de hallazgos particulares. En primer lugar, se presentan los resultados relacionados con las concepciones de los profesores de inglés sobre la expansión y uso de este como idioma internacional, y al final de estos, se presentará el segundo grupo relacionado con las concepciones de los docentes sobre la enseñanza del inglés como idioma internacional, en ambos casos los resultados se presentarán en tres categorías que facilitan su comprensión y le dan coherencia a los hallazgos.

- *Los participantes demostraron una visión acrítica de la supremacía del inglés en el mundo*

Los participantes concibieron el inglés como un idioma neutro y necesario para la comunicación y desarrollo personal, profesional y académico de las personas, aunque se reconoció que el auge del inglés se originó a partir del final de la segunda guerra mundial y como reconocimiento al poder militar, político y económico de naciones como Estados Unidos e Inglaterra, ellos no vincularon dicha supremacía con intentos de un imperialismo ideológico o cultural, y por el contrario mostraron una concepción positiva de la lengua, ya que esta permite la comunicación de los individuos a nivel mundial en su rol de lengua franca. Algunos participantes tuvieron una posición crítica al afirmar que el interés del aprendizaje del inglés en Venezuela se debió a una necesidad impuesta por Estados Unidos e Inglaterra como medio o plataforma para el progreso tanto a nivel personal como social, lo cual se evidenció en la respuesta de uno de los participantes en uno de los cuestionarios:

(...) El idioma universal por excelencia (quizás más impuesto por dominación que ganado por excelencia lingüística) ha sido el inglés. Venezuela se encuentra inmerso en un marco donde la influencia de este idioma (gracias a Estados Unidos-Inglaterra) ha hecho que el interés por la lengua se haya debido a la necesidad, a la idea de superación, mejoramiento, o inclusive, una norma familiar, porque es necesario saber inglés.

Otro punto de encuentro entre los participantes, tiene que ver con que estos percibieron positivamente el inglés debido a que este no solo sirve como lengua de comunicación y de transacciones económicas, sino que también permite el intercambio cultural de las diferentes comunidades del mundo. En el mismo orden de ideas, los participantes indicaron que el aprendizaje del inglés en la actualidad se advierte como una necesidad para estar informados acerca de los acontecimientos que suceden en el mundo y como medio principal para interactuar en internet y en las redes sociales.

Otra ventaja que identificaron los implicados en el estudio hace referencia a las mayores y mejores oportunidades que se asocian al conocimiento y dominio del inglés, ya que este se convierte en un requisito para conseguir una vacante laboral; o sea que el inglés se entiende como una llave que abre las puertas de las oportunidades. A manera de conclusión, la autora sostiene que los participantes reflejaron poca conciencia acerca de las implicaciones socioculturales, políticas y pedagógicas relacionadas con la supremacía del inglés a nivel mundial, tampoco visualizaron que este se puede volver un instrumento para prolongar el dominio de los países más poderosos del mundo sobre el resto, un contribuyente a intensificar las desigualdades políticas, económicas y sociales.

- *Los participantes mostraron concepciones contradictorias, fluidas y simultáneas sobre la hegemonía del inglés y su uso para la expresión cultural e identitaria*

Los participantes mostraron su reconocimiento a las variedades de acentos del inglés, pero simultáneamente expresaron su preferencia hacia el acento británico y norteamericano. Igualmente, mostraron un sentido de pertenencia en relación al inglés como lengua internacional, lo que no concuerda cuando anteriormente la reconocían como neutral. También, se encontró que los docentes objeto del estudio, entienden el inglés como una oportunidad para expresar la cultura local y regional de los países donde este es estudiado, lo cual muestra un nivel de entendimiento en cuanto a que el inglés no es solo un sistema lingüístico, sino también un canal de comunicación que permite la negociación de identidades propias de cada cultura. A este respecto se presenta evidencia a partir de la entrevista efectuada a un docente informante clave:

(...) Mi énfasis como profesor radica en enseñar un idioma respetando la cultura de la lengua extranjera, pero también manteniendo la identidad cultural de la lengua materna, es una negociación. También utilizo esa L2 para proyectar quién soy, pero lo importante es comunicarse debidamente.

Por otro lado, algunos participantes manifestaron que el inglés en su calidad de idioma internacional no pertenece a ningún país, sino a aquel que lo pueda utilizar, sin considerar su origen o raza, de hecho, consideraron que en la actualidad existen más usuarios del inglés no-nativos que los mismo originarios de los países angloparlantes. Lo anterior refleja una perspectiva crítica en cuanto a la posición estructuralista para la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras, que reconocen en los hablantes nativos, los usuarios perfectos y legítimos de la lengua.

Para concluir, se pudo observar que hay una necesidad de exponer a los docentes de inglés del contexto del estudio a las discusiones de TESOL, en donde se promueve el respeto por las diferentes variedades de inglés a nivel global y su uso en múltiples contextos culturales, sin percibir el inglés americano y el británico como los modelos a seguir y los que deben evaluar y juzgar a las demás variedades. Así mismo, se evidenciaron contradicciones en las percepciones de los docentes, ya que en primera instancia reconocieron el inglés como aquel vehículo pertinente para proyectar la identidad cultural de la propia comunidad, pero de manera contraria se mostró un nivel de sumisión al reconocer al hablante nativo como el ‘ideal’, y al colocar las variedades de inglés hegemónicas sobre las demás.

- *Los participantes revelaron concepciones relacionadas con la dicotomía nativo/no-nativo del inglés fundamentado en el ‘native speakerism’*

Los participantes del estudio reflejaron concepciones positivas hacia los docentes no-nativos del inglés al enfatizar algunas de sus fortalezas en comparación a sus similares, los docentes nativos. También hubo una marcada tendencia en expresar la necesidad de que los docentes no-nativos tengan la oportunidad de realizar pasantías o cursos de intercambio en países angloparlantes con el fin de perfeccionar el idioma y ampliar su bagaje cultural. Otro hallazgo,

tiene que ver con las experiencias negativas que han vivido relacionadas con la discriminación y el prejuicio, debido a su condición de docentes no-nativos fundamentadas en las concepciones del 'native speakerism', orientación tradicional que posesiona al docente nativo como el usuario ideal de la lengua, en contraposición a los maestros de inglés no-nativos, vistos como poco eficientes lingüística y culturalmente.

Las características positivas que más se resaltaron en cuanto a los docentes no-nativos fueron: el esfuerzo y la perseverancia que requiere un hablante no-nativo para aprender una segunda lengua. También, se afirmó que los docentes no-nativos son altamente competentes para ejercer su labor como docentes de inglés al contar con las competencias necesarias como lo son la lingüística y la pedagógica, sumado a la experiencia en el contexto de enseñanza. Similarmente, se manifestó que los docentes no-nativos tienen más facilidad a la hora de explicar temas relacionados a la gramática y el vocabulario y las estrategias de aprendizaje, ya que ellos ya atravesaron por esa etapa de adquisición de la lengua.

Otro aspecto favorable para los docentes no-nativos tiene que ver con el conocimiento de la lengua materna de sus estudiantes, lo cual permite realizar comparaciones entre las dos lenguas a la hora de enseñar la lengua objetivo, lo que conlleva a un entendimiento más eficaz y al desarrollo de las competencias multilingües por parte de los estudiantes. Lo anterior se hace más claro con la presentación de la siguiente evidencia aportada durante la recolección de datos:

(...) el docente no nativo conoce las dificultades de aprender otro idioma. Sabe los pasos que debe seguir un hablante no nativo para dominar la lengua meta. Podría fácilmente hacer comparaciones entre el español e inglés y contextualizaría o ejemplificaría mejor al dar su explicación, cosa que sería más complicada con un hablante nativo ya que este no domina términos necesarios en L1 fundamentales para la mejor comprensión de L2.

Sumado a lo anterior, otro factor que se resaltó a favor de los docentes no-nativos tiene que ver con el conocimiento sociocultural de ambas lenguas, lo cual les permite realizar

comparaciones, resaltar las características de ambas culturas, contextualizar la enseñanza de la lengua y actuar como mediadores culturales. Por otro lado, también se evidenció respeto y admiración con respecto a los docentes nativos, a quienes se les reconoció su mayor fluidez, conocimiento de expresiones de sabiduría popular y mejor pronunciación debido a su permanente contacto con el idioma desde su mismo nacimiento.

Sin embargo, lo anterior da cabida, a que los participantes, de algún modo, cataloguen al docente nativo como el 'ideal' para enseñar inglés en los contextos donde este no es segunda lengua ni lengua oficial. Dicha percepción se continúa perpetuando y no a manera de casos aislados, más bien como una tendencia que gana terreno en muchos contextos a nivel mundial. Es así como uno de los participantes relató que luego de buscar trabajo como profesor de inglés en países asiáticos y latinoamericanos, encontró que la gran mayoría de institutos de enseñanza del inglés, preferían para la contratación, hacerse a los servicios de docentes nativos, lo cual evidencia la diseminación de aspectos negativos con relación a los estereotipos y la discriminación en cuanto a las capacidades de los docentes no-nativos. Lo anterior se clarifica con la información recolectada en dos de las entrevistas:

(...) pienso que se ha estigmatizado mucho la enseñanza del inglés, primero partiendo de que tiene que ser un profesor nativo, que tiene que ser alguien que haya vivido allá, y si no, entonces no sirve. Pero no se han dado la oportunidad de indagar los perfiles, y bueno, él puede tener aspectos positivos pero los docentes de otros países no nativos del idioma pueden tener otras fortalezas también.

(...) en Bogotá me pasó lo mismo. Porque traté de meterme en colegios internacionales, y como eso es por agencias de empleo, buscan son nativos...uno piensa que porque habla inglés y tiene competencia en el idioma, entonces se le van a abrir las puertas más fácilmente y nos encontramos que en el mismo campo somos discriminados porque no somos nativos.

En torno a lo anterior, los participantes hacen hincapié en que uno de los asuntos que más promueven la discriminación laboral tiene que ver con el acento, ya que por cuestiones genéticas y propias de la biología es obviamente diferente al de los hablantes nativos. Esto se ha

convertido en un estereotipo que sobrepasa los aspectos lingüísticos y perjudican en gran medida a los docentes no-nativos. Se puede concluir, que los participantes, quizás de manera inconsciente siguen sometidos a las ideas propias del ‘native speakerism’.

También se concluye que hubo algunas contradicciones por parte de los docentes objeto del estudio, cuando se declaraban fortalecidos y competentes tanto en el plano lingüístico como en el pedagógico para enseñar el inglés, pero al mismo tiempo mostraron su cercanía a las ideas propias del ‘native speakerism’ al asegurar que un complemento y necesidad en sus hojas de vida laborales , tendría que ser la oportunidad de viajar a un país angloparlante para poder perfeccionar la lengua y asimilar y aprender sobre la cultura de dichos países. Se presenta ahora el segundo grupo de resultados, el cual se relaciona con las percepciones de los docentes acerca de la enseñanza del inglés como idioma internacional.

- *Los participantes concibieron la enseñanza del inglés como una actividad apolítica aunque simultáneamente favorecieron el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes a través de sus clases de inglés*

Se encontraron contradicciones por parte de los participantes, debido a que conciben la enseñanza del inglés como una acción apolítica sin intereses más allá que el de beneficiar a determinada población a adquirir una serie de competencias, tanto lingüísticas como comunicativas que les permita el contacto con personas de variadas latitudes, pero al tiempo develan un compromiso con los estudiantes en referencia a la promoción del pensamiento crítico y reflexivo a partir de las clases de inglés.

Los participantes dijeron desconocer que toda pedagogía, conocimiento e idioma tiene marcadas tendencias políticas e ideológicas, y simplemente consideraron la enseñanza del inglés como una herramienta de acceso a la comunicación y el conocimiento. En cuanto a las

metodologías de enseñanza también se hizo claro que existía una percepción acrítica de las mismas, ya que los participantes insistían en que estas estaban enfocadas en el desarrollo de las competencias comunicativas y estaban libres de propósitos ideológicos de poder.

Los participantes también manifestaron que promueven desde sus clases espacios para socializar temas socioculturales y políticos concernientes a los intereses de los estudiantes, lo cual va en contravía de los enfoques comunicativos que pretenden insertar a los aprendices en las culturas extranjeras de manera no reflexiva y sin mostrar sus verdaderos intereses, lo cual va en línea contraria a las propuestas pedagógicas que promueven la reflexión crítica de los sujetos basadas en las realidades sociales propias de los contextos particulares de cada individuo, y que les permita ser los actores protagónicos de su propia historia libres de cualquier tipo de imposición u opresión. Finalmente se evidencia entre los participantes una adhesión, tal vez inconsciente, de la propuesta de un inglés positivista y estructuralista, donde este idioma es visto como neutro, con fines meramente comunicativos y como un generador de desarrollo, progreso y bienestar económico, lo cual ha conseguido que el aprendizaje de este, se etiquete como un asunto ‘imprescindible’ en el presente.

- *Los participantes revelaron la necesidad de una revisión curricular que apunte a la transformación y contextualización de la enseñanza del inglés en Venezuela*

Los datos arrojaron una tendencia generalizada entre sus participantes en lo concerniente a la necesidad de hacer una revisión profunda en cuanto a temas relacionados con la enseñanza del inglés como: las actividades de clase, los materiales didácticos, las necesidades de los estudiantes, las evaluaciones y la contextualización de los elementos anteriores. Para sustentar lo anterior se presenta la siguiente evidencia recolectada en una entrevista:

(...) es llevar al aula ejemplos vivos, relacionar con la realidad del estudiante, con la realidad de la comunidad, que no sea surrealista, sino que sea real lo que les estoy

enseñando y que el estudiante de verdad conozca para qué les sirve...yo creo que contextualizar va más que todo en el contenido, más que las estrategias o materiales es más el contenido que se utiliza.

Otro de los hallazgos del estudio, consiste en señalar que los participantes coincidieron en que es positivo incluir temáticas sociales y políticas contextualizadas en las clases de inglés, lo cual según ellos incentiva a que los estudiantes hagan asociaciones significativas entre los contenidos de la clase y las realidades propias de sus contextos específicos, lo anterior se logra a partir de discusiones y debates que promueven el respeto por el otro y la libre opinión. Otro factor positivo que promueve la formación integral de los estudiantes, fue la necesidad explícita que los docentes reconocen de desarrollar contenidos actitudinales y procedimentales, que sirven como plataforma para el fomento del aprendizaje significativo teniendo como protagonista el inglés. El desarrollo de dichos contenidos y de trabajos interdisciplinarios promueve la participación activa de los estudiantes y la interacción social de los mismos.

El análisis de datos también arrojó que los participantes del estudio tienen una posición crítica en cuanto al uso de materiales y textos estandarizados para la enseñanza del inglés, los cuales son principalmente originarios de los países más influyentes en el contexto del estudio, como lo son los Estados Unidos e Inglaterra. Para los participantes dichos suministros no corresponden a las necesidades y expectativas específicas de los estudiantes en el contexto donde se llevó a cabo el estudio, ya que la temática de dichos materiales atañe principalmente a la cultura anglosajona dominante, y no se tienen en cuenta aspectos propios de la cultura donde la lengua es estudiada. Para respaldar lo anterior se presenta la intervención de uno de los participantes del estudio:

(...) los materiales estandarizados son completamente ajenos al contexto real de los estudiantes, por lo que para ellos es prácticamente imposible identificarse con estos y en consecuencia, se les dificulta aprender de una manera natural.

Para finalizar, se muestran dos posiciones contrapuestas cuando por un lado se declara la enseñanza del inglés como una actividad apolítica, neutral y sin intereses ocultos de por medio;

pero, por otro lado, se asume una posición crítica en cuanto a los materiales didácticos y los textos aduciendo que estos son descontextualizados y solo se centran en temáticas relacionadas con los países más poderosos, cuya lengua materna es el inglés.

- *Los participantes se identificaron con prácticas translingües en el marco de la interculturalidad*

La información recolectada dio luces acerca de la percepción positiva de los docentes en lo atinente al uso de la lengua materna y otras de posible uso en otros contextos diferentes al venezolano en aras de lograr los objetivos de aprendizaje con los estudiantes, así como también la inclusión de contenidos interculturales que propendan por el acercamiento de los aprendices con las múltiples culturas a nivel global, lo que da pie a promover el respeto por la diversidad tanto lingüística como cultural.

Otros aspectos que facilitan el uso de la lengua materna en las clases de inglés están relacionados con la verificación de la comprensión de vocabulario y de las instrucciones propias de las dinámicas de aula y la explicación de contenido de tipo lingüístico. Quizás el factor más relevante y positivo en el uso de la L1 (lengua materna), se trata de la confianza y seguridad que su uso brinda para facilitar el aprendizaje y la comprensión de la L2 (lengua estudiada). En conclusión, el uso de la lengua materna se convierte en un recurso provechoso para la adquisición de la lengua estudiada, ya que la primera sirve como 'puente cognitivo' entre ambas y no como obstáculo, como se consideraba años atrás. Lo anterior se hace más evidente con el extracto de la entrevista presentado a continuación:

(...) pienso lo que hablamos anteriormente, hablar de los nuestro, hablar de lo de afuera, tener un punto de comparación, ver qué tenemos en común, ver que tenemos diferente, ver que positivo podemos aprender de ellos, ver que positivo tenemos nosotros y que ellos deben aprender de nosotros. Lo veo más, no para adoctrinar, o tenerlo como un modelo de referencia del sueño americano como modelo de referencia, o la vida en Reino Unido como modelo de referencia, sino lo veo más como un punto de

comparación, más de tener una clase de apertura cultural o donde se dé y se toque el aspecto de la diversidad cultural a querer implementar un modelo ideológico de que es lo ideal o no.

La autora concluye que los docentes de inglés deben formar futuros usuarios de L2 que tengan la capacidad de analizar críticamente el contenido cultural de la lengua estudiada, con relación a su propia cultura, lo cual reafirmaría su sentido de pertenencia a la comunidad de la que hace parte activa, y los ayudaría a convertirse en lo que Byram reconoce como ‘hablantes interculturales’. A continuación, se citan tres estudios relacionados con la competencia intercultural en torno a la enseñanza del inglés en el aula de clase.

2.2.4. Enseñanza del inglés a través de la educación bilingüe y la competencia comunicativa intercultural.

Varón (2011) tituló su investigación ‘Componentes culturales en el aprendizaje del inglés: un estudio sobre los libros de texto contemporáneos usados para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el nivel de básica secundaria en Colombia’, la cual fue llevada a cabo en la ciudad de Pereira. La autora invita a la reflexión en cuanto a lo que significa el uso de una lengua extranjera con fines comunicativos y trae a colación aspectos poco relacionados en el pasado como lo son los prejuicios y los estereotipos, la otredad y la formación en valores como el respeto y la tolerancia hacia los demás, el reconocimiento de las diferencias y necesidades, pero que resultan fundamentales en la comunicación intercultural. A partir de este contexto, la autora se interesa por indagar acerca de las construcciones culturales que tienen lugar en los libros de texto, ya que estos son las herramientas usadas con mayor frecuencia para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la actualidad.

Así mismo la autora planteó los siguientes objetivos investigativos: contribuir en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras en cuanto a la relación lengua y cultura, y la inclusión de contenidos culturales en los currículos escolares; discutir la pertinencia del libro de texto en el

aula de clase como herramienta para el aprendizaje del inglés; contribuir con el desarrollo profesional de los docentes de inglés y despertar su interés por el componente cultural desde una posición crítica; conocer los supuestos teóricos que argumentan la enseñanza de aspectos culturales en el aula de clase; estudiar la temática cultural en los contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas e identificar la naturaleza de los contenidos y temáticas culturales en una muestra de libros usados en Colombia en cuanto a otros estudios en contextos internacionales.

En la construcción del marco teórico, la autora consideró en primer lugar el concepto de cultura, el cual rastreó desde finales del siglo XIX, encontrando que este se concebía desde la mirada europea como un modelo a seguir, un ideal al transitar a formas de vivir más civilizadas. En este apartado la autora también evidencia que los aspectos culturales que hacen parte del libro de texto pueden ser problemáticos para el profesor de inglés y sus estudiantes, y se debe propender por formar un usuario capaz de asumir una posición crítica hacia el texto, y con la habilidad de construir significados alternos. Lo anterior debido a que el contenido cultural del libro de texto ocasiona que sus lectores construyan visiones de lo correcto y lo real de dichas culturas. Otro concepto relevante es el de didáctica de la lengua extranjera, la cual tuvo sus inicios en Francia en 1982, y a partir de allí los posgrados en dicha didáctica se multiplicaron por el mundo.

Por otra parte, se exploró el origen de la incursión del componente cultural en los currículos de lengua, encontrando un primer periodo, donde solo un grupo privilegiado de eruditos que tenían acceso a los textos sagrados y la literatura clásica se dedicaban a su traducción gramatical. En este contexto, el componente cultural se daba por hecho, ya que al tener acceso a dichos textos, tenían una entrada al conocimiento cultural universal. Un segundo periodo se ubicó entre finales del siglo XIX y principios del XX, allí se otorga un reconocimiento nacionalista a los

contenidos culturales de los países cuyas lenguas eran enseñadas. Dicho contenido incluía componentes como historia, héroes nacionales, símbolos patrios, inventos famosos, personajes políticos, entre otros. En este periodo, también se reconoce al hablante nativo como supuesto modelo a seguir en los procesos de aprendizaje como resultado de las corrientes nacionalistas reforzadas durante las guerras mundiales. En dicha época, los lingüistas europeos reconocieron en dicho docente un modelo a seguir desde el aspecto lingüístico como también del cultural. También, se cuestionó fuertemente la traducción y se eliminó el uso de la lengua materna en el aula de clase. El anterior enfoque metodológico recibió el nombre de método directo.

Un tercer periodo se ubicó entre mediados del siglo XX y hasta finales del mismo, donde se dio privilegio a los temas culturales, la prevalencia del hablante nativo como modelo a seguir, énfasis en los aspectos fonológicos y la noción estructuralista del lenguaje; a este modelo se llamó ‘audiolingual’ y tuvo su auge hasta finales de los años 70. Un cuarto gran momento da lugar entre finales de los años 70 e inicios de los 80 con el paradigma de la enseñanza de lenguas con un enfoque en la competencia comunicativa, este concepto ha sido fundamental en las políticas públicas educativas en lo referente a la enseñanza de lenguas a nivel mundial. En la actualidad se ha reconocido una evolución de dicha competencia, al reconocer a la competencia comunicativa intercultural como el nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas, y esta es reconocida como la habilidad para comunicarse en una lengua extranjera con personas de otras culturas, incluso cuando esta no sea la lengua materna del interlocutor. En este nuevo paradigma, se reemplaza el concepto de hablante ideal por el de hablante intercultural, lo cual deja claro que los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera evolucionan y son reevaluados constantemente.

En este último periodo que se extiende desde finales de los años 80 hasta la segunda década del siglo XXI se ha incursionado fuertemente en conceptos como el plurilingüismo, el multiculturalismo, la relación lengua y cultura, el no reconocimiento del hablante nativo como el hablante ideal o modelo a seguir y la diversidad lingüística y cultural; sin embargo, en los libros de texto se sigue evidenciando una visión nacionalista y estereotipada de las culturas, lo que deja claro que estos no han evolucionado a la par con las teorías sobre la enseñanza de los idiomas. Como consecuencia, en los libros de texto siguen apareciendo los nativos norteamericanos y británicos como los usuarios modelo, y los aprendices se siguen concibiendo como imitadores fonológicos y culturales.

La autora acota que, como resultado a un seguimiento en programas de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia, encontró que las materias con contenidos culturales son mínimas y se dedican al estudio cultural de tipo nacionalista. Otro concepto tratado por la autora es el de ‘globalización’, fenómeno ha cobrado gran relevancia en las últimas dos décadas, y recientemente se ha estudiado su relación e implicaciones sociales y culturales con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, encontrando que el carácter académico que suponía aprender una lengua extranjera ha cambiado por el de ‘carácter mercantil o económico’, de este modo, saber un idioma extranjero, como el caso del inglés, se ha vuelto una necesidad permanente en la actualidad y de igual forma se espera lo siga siendo hacia el futuro, convirtiéndose así a la lengua extranjera en mercancía de la globalización.

Bajo el contexto actual, existe un modelo de tres círculos concéntricos para diferenciar los usuarios del inglés: los del círculo interno son los que usan el inglés como lengua materna y nacieron en países como Estados Unidos, Reino Unido, Australia o Nueva Zelandia. Los del círculo externo son aquellos donde el inglés cumple funciones constitucionales y se habla o

utiliza en contextos administrativos, oficiales, literarios o educativos, como es el caso de Camerún, India y Uganda. Por último, el círculo más grande y por ende con mayor número de usuarios, el de expansión se refiere a países donde el inglés solo es estudiado con fines académicos y científicos, pero no con fines comunicativos entre los miembros de las comunidades, y presenta un número creciente de usuarios.

En el círculo de expansión, el posicionamiento del hablante nativo como ideal queda sumido en una mera intención de control lingüístico típico de los dos siglos anteriores. Por último, la autora incluye el concepto del libro de texto, el cual es visto como un artefacto cultural que contribuye en la adquisición de conocimiento acerca de las lenguas, las sociedades y sus culturas. Su análisis de contenidos culturales se hace a través de métodos como las listas de chequeo, que sirven para que los profesores escojan determinados textos y también se utilizan para propósitos investigativos. Algunos componentes de estas listas han sido: comparación y contraste entre culturas, oportunidades para conocer y discutir problemas sociales y culturales de otras comunidades, revisión de actividades que desarrollen la competencia comunicativa, ubicación geográfica de los personajes de los libros de texto, integración a nuevas culturas, presentación de información cultural local, nacional e internacional, inclusión de temas relacionados a los estereotipos, exposición de información cultural contemporánea real, y en la última década se han incluido aspectos concernientes a la competencia comunicativa intercultural, donde se busca por ejemplo evidenciar que se tratan problemas sociopolíticos, temas tabús o socialmente cuestionados. También se explora si los audios que incluyen los libros de texto a manera de CDs o de material en páginas web incluyen hablantes del círculo externo o del de expansión, o simplemente se limitan al típico hablante norteamericano o británico.

En cuanto a la metodología, la autora ubicó el estudio en la categoría de ensayo, de análisis temático interdisciplinar, de tipo inductivo y enmarcado en las técnicas generales de análisis de contenido en libros de texto. El análisis de contenido de la investigación se identificó como ‘product oriented research’ el cual se interesa en el producto mismo, ya sea como constructor ideológico, transmisor cultural o como instrumento pedagógico. El objetivo de este tipo de análisis consiste en mejorar la legibilidad, la inteligibilidad, la fidelidad, la objetividad y la eficacia de los textos analizados y de las futuras producciones.

En últimas, esta etapa de la investigación se enfoca en analizar y describir las diferentes maneras en que se presenta el contenido cultural de los libros de texto usados por los estudiantes colombianos para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, asumiendo de entrada que los libros de texto marcan la identidad de las culturas estudiadas. Los libros de texto seleccionados para el estudio fueron contemporáneos posteriores al año 2004 y de nivel de secundaria. La mayoría de los mismos fueron producidos en países angloparlantes y unos pocos lo fueron en Colombia. La investigación se enfocó en el libro manejado por el estudiante denominado ‘Student’s book’, el cual se utiliza mayormente con carácter individual.

Para la recolección de la información se elaboró una rejilla diseñada con seis categorías de análisis: los objetivos propuestos por el libro de texto, los temas y el tratamiento a la información cultural provista, las actividades culturales, los personajes en el libro de texto, el modelo o los modelos fonológicos ejemplificados a través de los audios y la evaluación del conocimiento cultural. Los resultados del análisis de las seis categorías fueron: en cuanto a los objetivos culturales, no se encontraron propuestas concretas y explícitas; en lo referente a los temas culturales, los que más se presentan son viajes a nuevos lugares, el entretenimiento y la ocupación del tiempo libre, también se encontró una marcada tendencia a mostrar un mundo sin

problemas, obviando así asuntos y problemáticas sociales incómodas de discutir. Se muestran imágenes con paisajes bonitos y famosos y personajes ficticios disfrutando de viajes y lugares paradisiacos.

A lo anterior, se concluyó que el libro de texto se ofrece como un catálogo turístico y el estudiante se concibe como un turista futuro en potencia; en cuanto a las actividades culturales, se destaca que todos los libros del corpus seleccionado desarrollan pedagogías activas, donde se concibe a un estudiante activo que hace cosas mediante las cuales desarrolla la competencia comunicativa y mejora la competencia léxica y la gramatical, también se encontró que ninguno de los textos del corpus define explícitamente sus actividades como culturales, sin embargo todos ellos proponen actividades que se pueden clasificar de ese tipo, como instrucciones para consolidar el conocimiento cultural anticipándose a problemas de comunicación intercultural e información sobre variados grupos culturales sin limitarse a los del círculo interno, también actividades basadas en aspectos actitudinales y afectivos promoviendo la otredad y la empatía; en lo referente a los personajes, estos juegan un rol muy importante en los libros de texto de lenguas extranjeras, ya que estos proporcionan las visiones culturales y afianzan o derriban ideologías.

Se presentaron personajes reales y ficticios correspondientes en la mayoría de los casos al mundo anglo; los ficticios se caracterizaban por los perfiles felices y exitosos tanto en el hogar como en el trabajo, también se incluyen personajes que representan ciudadanos cosmopolitas que realizan viajes internacionales, sin problemas sociales o económicos y cuyas preocupaciones recaen en las posibilidades para acceder a experiencias nuevas de entretenimiento. Pasando al modelo fonológico, se halló que todos los textos del corpus incluyen únicamente modelos a seguir, tanto norteamericanos como británicos. Finalmente, en cuanto a la evaluación cultural, se

encontró el elemento más negativo de la investigación, y es lo concerniente a la total ausencia de objetivos y de instrumentos de evaluación del componente cultural.

En las últimas dos décadas se han venido implementando estudios que guardan relación con la educación bilingüe y la competencia comunicativa intercultural en el aula de clase de inglés como lengua extranjera, y a este respecto, Guadamillas (2014) decidió incursionar en una investigación relacionada con el uso de la poesía, la canción, el teatro y el cómic como pilares para la enseñanza del inglés enmarcado en la competencia comunicativa intercultural. La autora llevó a cabo su tesis doctoral en Toledo, España, titulada ‘El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural a través de recursos creativos, análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera’, motivada por su permanente interés por tomar parte en proyectos académicos de innovación docente que integren el componente artístico y la creatividad en las diferentes áreas de formación de la facultad de educación de la Universidad de Castilla- La Mancha en Toledo, y en este caso particular, en las asignaturas de fonética inglesa y aprendizaje integrado de contenido y lengua (AICLE).

Los objetivos generales de la investigación fueron: conocer en qué grado los docentes de lengua inglesa conocen, saben y usan recursos y materiales creativos en el aula, tales como la poesía, la canción, el teatro y el cómic, la opinión que tienen los docentes en cuanto a la pertinencia o no de dichos recursos, analizar los materiales que contienen los manuales de inglés de niveles intermedios y que contienen elementos artísticos, los niveles, criterios y competencias propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia MCER dirigidos al desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural y proponer criterios para analizar los manuales de lengua inglesa para así conocer el potencial comunicativo e intercultural de sus actividades.

Para cumplir con los objetivos propuestos, la autora optó por la investigación cualitativa, con la cual ha pretendido conseguir descripciones exhaustivas de una realidad concreta en torno a las actividades y los materiales utilizados en el aula de clase de carácter comunicativo e intercultural que faciliten el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los instrumentos que se utilizaron para recolectar los datos fueron encuestas distribuidas a cuarenta profesores de nivel intermedio de secundaria, las cuales buscaban comprobar con qué frecuencia dichos maestros utilizaban materiales como canciones, poesía, cómic y teatro en el aula de clase con fines de aprendizaje de la lengua inglesa.

Del mismo modo, se analizaron manuales de las editoriales internacionales más usadas para verificar si estos tenían relación con el aspecto creativo, lo visual, lo musical o lo dramático. Por último, se utilizaron cuestionarios estructurados que constaban de quince preguntas que hacían referencia a las prácticas docentes y a los materiales innovadores utilizados para la enseñanza del inglés y al conocimiento del MCER en lo que concierne al enfoque comunicativo.

Los resultados arrojaron que el 45% de los centros de estudio apoyan poco el uso de materiales artísticos y solo un 14% de los encuestados afirmó que reciben mucho apoyo por parte de sus instituciones. Por otro lado, se halló que el 60% de los profesores utilizan el juego de roles o el teatro como herramienta primordial para la enseñanza del inglés con un enfoque comunicativo y no de manera aislada o esporádica. Sin embargo, solo el 15% de los encuestados admite usar bastante el cómic, mediante su lectura o creación como componente fundamental para la enseñanza comunicativa de la lengua, frente a un 62% que dice usarlo poco.

En concordancia con lo anterior, tan solo un 13% de los docentes, constató que hace uso frecuente de la poesía como herramienta para practicar o promover actividades de pronunciación, mientras un 30% asegura nunca haber usado la poesía para tal fin. Habiéndose preguntado de

manera general a los maestros acerca de su capacidad creativa e innovadora en el desarrollo de las actividades que promueven el aprendizaje del inglés en el aula, tan solo un 23% de ellos, aseguró ser muy creativos.

En conexión con el anterior resultado, se indagó acerca de la libertad que los maestros tenían en sus instituciones educativas para utilizar recursos creativos y metodologías modernas para la enseñanza de lenguas, a lo que un 82% de ellos, contestó tener mucha libertad para tal fin. Así mismo, a la pregunta acerca de la exigencia o demanda por parte de los superiores, jefes de área o coordinadores académicos para implementar nuevas metodologías, innovación y creatividad en el aula, un 42% de los encuestados contestó que dicha exigencia es poca, y un 20% afirmó que nunca los exhortan en tales aspectos. En cuanto al enfoque comunicativo como marco de referencia para la enseñanza de lenguas propuesto por el MCER, un 78% de los docentes dijo conocerlo mucho, y tan solo un 2% de los mismos afirmó no conocer nada al respecto.

En cuanto a la formación que poseían los docentes para poder aplicar el teatro, la poesía y el cómic en el aula de clase con fines de aprendizaje, el 54% de los docentes dijeron tener poca formación al respecto. Los resultados en cuanto a la forma como dichos docentes aprendieron el inglés en términos de la utilización de materiales creativos como teatro, poesía o cómic fueron muy bajos, tan solo un 23% de ellos, afirmaron que aprendieron con la implementación de dicho tipo de materiales en el aula durante su etapa como estudiantes.

En cuanto al análisis de las actividades propuestas en las secuencias didácticas de los manuales de inglés, Guadamillas (2014) optó por elaborar diez criterios por cada competencia (comunicativa e intercultural), los cuales presenta en la siguiente tabla:

Tabla 5. Desarrollo de competencia intercultural.

Desarrollo de la competencia comunicativa

-
- 1 La secuencia didáctica seleccionada trabaja aspectos relacionados con la pronunciación, como parte importante y fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa.

 - 2 Promueve la negociación de significado entre los agentes implicados en el acto comunicativo.

 - 3 Facilita la interacción social entre los diferentes agentes implicados a través de la actividad.

 - 4 Ayuda a los estudiantes a que comprendan lo “impredecible” de la comunicación y la necesidad de establecer así continuas reinterpretaciones que favorecen la creatividad en la comunicación.

 - 5 Guía a los estudiantes en el desarrollo de la tarea y aporta “pistas/clues” que apoyen la construcción de significado y la interpretación del mensaje.

 - 6 Las actividades, aunque programadas, tienen un contexto comunicativo real y pueden darse en la vida cotidiana.

 - 7 La lengua, frases o palabras que la actividad facilita son auténticas.

 - 8 Asocia la lengua que la actividad presenta con grupos específicos contextualizados.

 - 9 Se trabaja la organización del discurso oral y escrito.

 - 10 Los resultados de la actividad y el aprendizaje pueden ser evaluados al final de la actividad o en momentos intermedios.

Desarrollo de la competencia intercultural

- 1 La secuencia didáctica en cuestión integra lengua y cultura.

 - 2 Enseña actitudes de respeto hacia otras culturas y/o la cultura de origen, comparando ambas.

 - 3 Ayuda a los estudiantes a ser conscientes de comportamientos convencionales en la *target culture*.

 - 4 Contribuye a que los estudiantes localicen y organicen la información relativa a los diferentes lugares donde la lengua es hablada y así las variaciones en los comportamientos sociales.

 - 5 Enseña diferencias culturales que permiten a los estudiantes evitar estereotipos y generalizaciones en la cultura meta.
-

-
- | | |
|----------|---|
| 6 | Concientiza a los estudiantes de que variables como la edad, el sexo, la clase social o el lugar de residencia tienen influencia en el comportamiento y en la lengua. |
|----------|---|
-
- | | |
|----------|--|
| 7 | Introduce variaciones de acento, pronunciación de los diferentes países y regiones donde la lengua es hablada. |
|----------|--|
-
- | | |
|----------|--|
| 8 | Muestra a los estudiantes connotaciones culturales de las palabras y frases en lengua inglesa. |
|----------|--|
-
- | | |
|----------|---|
| 9 | Promueve la curiosidad intelectual hacia la cultura inglesa y empatía hacia sus gentes. |
|----------|---|
-
- | | |
|-----------|---|
| 10 | Posiciona la actividad en una parte fundamental de la unidad en torno a la que giran el resto de actividades. |
|-----------|---|
-

Fuente: Guadamillas 2014

Para el propósito del análisis, la investigadora seleccionó cuatro manuales cuyas secuencias didácticas debían incluir dentro de sus actividades materiales creativos como poesía, canción, viñetas, cómic, role-play o teatro. Se encontraron los siguientes datos: sumando los porcentajes de las secuencias didácticas de los cuatro manuales, el 64% tiene buenos criterios comunicativos, y el 54% buenos criterios interculturales. En cuanto a la inclusión de cómic o viñetas, el 55% incluían buen material de esta índole, mientras que el 30% incluía muy poco. En cuanto a la incorporación de role-play y teatro, el 45% tenía buena cantidad de este tipo de actividades, y el 35% tenía poco número de propuestas. En cuanto a la implementación de poesía y canciones, el 63% de las actividades incluía de algún modo estas herramientas, mientras el 17% incluía pocas.

La investigadora, concluyó que hay una estrecha relación entre el desarrollo de actividades que incorporan materiales creativos como la canción, la poesía, el teatro o el cómic y el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural en el aula de clase de lengua inglesa. También se pudo concluir que hay unos manuales con un mayor número de actividades de carácter comunicativo e intercultural, lo cual se confirmó después del análisis descriptivo. Del mismo modo, se concluyó que aunque los docentes son conscientes del potencial y utilidad de

los recursos creativos, su implementación en el aula es muy baja, y la razón de lo anterior recae en la falta de tiempo o una pobre preparación o formación para explorar e implementar dichos recursos, de los cuales el más utilizado en el aula de clase es el juego de roles, mientras el menos usado es la poesía, lo anterior aplica de igual manera para los manuales analizados. También se pudo concluir que la habilidad de lengua más trabajada fue el 'speaking' la cual se implementó en parejas y grupos pequeños, mientras que el 'reading' y el 'writing' se trabajaron poco. En cuanto a la relación entre los manuales y el MCER, se concluyó que todas las secuencias didácticas estaban relacionadas con el marco en cuanto al desarrollo de las competencias de lengua. También se pudo concluir que el manual 'New Cutting Edge' fue el que mejor se adaptó a los veinte criterios de análisis estudiados.

Se concluye que desde el gobierno nacional de Colombia y en cabeza de su ministerio de educación hay un compromiso estructurado para promover un país más educado y competitivo a la luz de la globalización y todos los dominios que esta implica e impacta como lo son el económico, el educativo, el social, el laboral, entre otros. No obstante lo anterior, los resultados en pruebas internacionales como la PISA o nacionales como las pruebas ICFES no han sido los esperados; lo que indica que la búsqueda de nuevas propuestas pedagógicas son menester para los educadores del país, y en especial para aquellos que tienen formación doctoral.

También se concluye que el enfoque de enseñanza del inglés basado exclusivamente en la gramática no ofrece los resultados esperados en pruebas estandarizadas, ni tampoco desarrolla la competencia comunicativa de los estudiantes; mientras que propuestas de enseñanza más contemporáneas como el AICLE demuestran ser más efectivas para conseguir mejores resultados en los dos aspectos antes mencionados.

Así mismo, es indiscutible el auge que ha adquirido el rol de la cultura en las relaciones sociales y la comunicación en el siglo XXI; además de otros aspectos clave como lo son las actitudes y los valores que dichas interacciones requieren por parte de sus interlocutores.

Por lo tanto, el estado del arte posibilita determinar en primer lugar que existe un escenario y tiempo propicios para implementar la propuesta pedagógica del presente estudio, y que esta ostenta un reconocimiento académico a nivel global, y cuya validez esta refrendada debido a la poca exploración que ha tenido la educación bilingüe teniendo como recurso la competencia comunicativa intercultural en la educación pública de la región. Finalmente, los hallazgos, incidencias, implicaciones y conclusiones que han emergido de los estudios elegidos para el estado del arte serán utilizados como referentes a la hora de discutir y plasmar los resultados de la presente investigación.

3. Marco Metodológico

3.1. Enfoque de investigación.

La presente investigación es un estudio de caso cualitativo. La investigación cualitativa es comúnmente utilizada en las ciencias sociales, ya que permite debido a su naturaleza y metodología recoger datos directamente de fuentes humanas en el contexto propio de donde se estudian los fenómenos sociales. Deslauriers (2004) afirma acerca de la investigación cualitativa que esta “(...) se concentra ante todo en el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social” (p. 6). Cuando se trabaja con grupos sociales es esencial tener un acercamiento de primera mano a los informantes involucrados directamente en el estudio y así poder acceder a la realidad de lo que se pretende estudiar o indagar.

En cuanto a dicho acercamiento Bonilla-Castro y Rodríguez (2000) destacan. “Sólo gracias a este contacto podrá identificar los grupos, las situaciones, las interacciones y los informantes representativos de la comunidad, no en términos estadísticos, sino en cuanto al conocimiento que comparten del problema que se estudia” (p. 70). En este orden de ideas, Merriam (2009) afirma que “(...) we might be interested in uncovering the meaning of a phenomenon for those involved. Qualitative researchers are interested in understanding how people interpret their experiences, how they construct their worlds, and what meanings they attribute to their experiences” (p. 5). [Podríamos estar interesados en descubrir el significado de un fenómeno para los involucrados. Los investigadores cualitativos están interesados en comprender cómo las personas interpretan sus experiencias, cómo construyen sus mundos y qué significados atribuyen a sus experiencias]. Dicho contacto con los actores primarios del fenómeno que se está queriendo indagar, fue una de las principales características del presente estudio.

A diferencia de la investigación cuantitativa, en donde prima la inducción, proceso que parte de proposiciones particulares para llegar a conclusiones generalizadas, la investigación cualitativa no generaliza sus resultados y resalta los atributos propios de cada fenómeno social particular debido a factores como los individuos, el lugar, la época, y muchos otros factores que hacen de cada fenómeno social una circunstancia de investigación única. Al respecto, Cerda (2001) manifiesta que en las investigaciones cualitativas los investigadores se orientan con diseños flexibles, por ello sus estudios inician con interrogantes poco formales, en la gran mayoría de casos los problemas surgen de los contextos donde se encuentra la población objeto del estudio (p. 41).

En la investigación cualitativa se debe asumir por parte del investigador que no es posible alcanzar una objetividad plena, ya que los actores involucrados en el estudio y los investigadores son seres humanos con compromisos, percepciones, visiones e intereses que no coinciden necesariamente entre sí. Sin embargo, se espera que desde lo cotidiano y lo natural, se pueda comprender las vivencias de los actores sociales que intervienen en los estudios y poder interpretar su realidad desde sus propias lógicas o desde sus propios *lentes*.

Galeano (2007) resalta el rol de la subjetividad en la investigación cualitativa y al respecto considera que desde una perspectiva cualitativa, el conocimiento es un resultado social y su desarrollo colectivo está influenciado por los valores, percepciones y significados de las personas que lo desarrollen, los estudios cualitativos destacan la importancia de la subjetividad, la asume y a través de esta se logra comprender la realidad humana (p. 18).

Dentro de la investigación cualitativa existen diferentes diseños y tradiciones que se pueden agrupar en seis grandes categorías, a decir: biográfico, fenomenológico, teoría fundamentada, investigación-acción, etnográfico y estudios de caso. Para esta investigación en particular se optó

por el estudio de caso después de comparar las características principales de cada tradición, llegando a la conclusión que, debido a las particularidades propias de la investigación, el estudio de caso era el enfoque más apropiado. Dichas características se discriminan más precisamente a continuación.

3.2. Tipo de investigación.

Los estudios de caso a menudo se centran en sus características, la realidad de los eventos y situaciones en las que se abordan y la profundidad necesaria para su comprensión y contexto completos, de otra parte, la muestra está diseñada en base a requisitos conceptuales y puede seleccionarse de acuerdo con varios criterios. Por ejemplo, puede elegir según criterios específicos de la situación a una situación particular o caractericen el problema social (Neiman y Quaranta, 2006, p. 218-219).

De otra parte, para Merriam (2009) un estudio de caso se caracteriza principalmente por un análisis y descripción rigurosa de un sistema delimitado. Para la autora, la unidad de análisis, no el tema de investigación, caracteriza un estudio de caso. Por ejemplo, un estudio de cómo los adultos mayores aprenden a usar computadoras probablemente sería un estudio cualitativo, pero no un estudio de caso, la unidad de análisis serían las experiencias de los alumnos, y un número indefinido de estudiantes adultos mayores y sus experiencias usando computadoras podrían ser seleccionado para el estudio. Para que sea un estudio de caso, un programa particular o un aula particular de estudiantes (un sistema acotado), o un estudiante mayor particular seleccionado en función de la tipicidad, singularidad, éxito, etc., sería la unidad de análisis. Sí el fenómeno que le interesa estudiar no está intrínsecamente limitado, no es un caso.

Una técnica para evaluar la delimitación del tema es preguntar qué tan finita sería la recopilación de datos, es decir, si hay un límite para el número de personas involucradas que

podrían ser entrevistadas o un tiempo limitado para observaciones. Si no hay un final, en realidad o teóricamente, para el número de personas que podrían ser entrevistadas o para las observaciones que podrían realizarse, entonces el fenómeno no está lo suficientemente limitado como para calificar como un caso. El sistema o caso limitado puede seleccionarse porque es una instancia de algún proceso, problema o preocupación.

Así mismo, Stake (2007) considera que un caso puede ser un niño, un profesor, un programa innovador o un grupo de alumnos, por nombrar solamente algunos posibles casos; es decir, “un sistema acotado”. Si se considera que al investigar un caso particular podemos aplicar dicho conocimiento en desarrollar una comprensión general, aquí el estudio de caso se convierte en un instrumento para lograr la comprensión de una situación más general que la concreta que se está estudiando. A este respecto, el autor comenta que, si bien el estudio de caso pareciera tener una base insuficiente para generalizar, un estudio de este tipo realizado a profundidad producirá determinadas actividades, problemas o respuestas que permitirán formular generalizaciones, llamadas por el autor “generalizaciones menores”, las cuales emergen con cierto nivel de regularidad durante todo el proceso del estudio.

Para garantizar la validez y confiabilidad de un estudio de caso, añade el autor, se cuenta con la presencia de un intérprete en el campo que está observando el desarrollo mismo del proceso de investigación y recolectando con objetividad lo que acontece, a la vez que analiza su significado para llegar a unas conclusiones, lo que Erickson en 1986 llamó asertos (assertions), una forma de generalización.

En consideración a lo anterior, Neiman y Quaranta (2006) catalogan este tipo de estudio como estudio de caso instrumental, aquel que abarca el interés en un problema empírico más amplio que el caso a partir de su estudio pueda iluminar. “(...) la elección del caso busca maximizar las

posibilidades y la capacidad que las condiciones y características del caso presentan para desarrollar conocimiento a partir de su estudio” (Neiman y Quaranta, 2006, p.219).

En base a lo anteriormente planteado, se optó por este tipo de estudio, ya que la investigación se llevó a cabo con una población específica dentro de la institución educativa donde labora el docente-investigador. Es decir, del total de veinte instituciones educativas del municipio, solo se implementó el estudio en una de esas y de los quince grupos de bachillerato del colegio, se trabajó la propuesta solo en uno de ellos, logrando así la particularidad previamente mencionada.

Dicha singularidad se vio plasmada en las características del grupo de estudiantes objeto del estudio, ya que de los dos grados once, se optó por uno en especial, el de nivel de inglés más alto, y para dictaminar dicha selección se tuvo en cuenta el conocimiento de las estudiantes a lo largo de su vida escolar en bachillerato y su promedio en inglés del año escolar 2019, ya que todas las participantes del estudio obtuvieron un promedio de 4,0 o más sobre 5,0 al final de dicho año. También debido a limitaciones de tiempo para ejecutar la propuesta pedagógica, esta se delimitó a ser implementada en un periodo escolar el cual está compuesto por 10 semanas de clase, dichas secciones se llevaron a cabo en un contexto específico de educación virtual vía videoconferencia por medio de Zoom.

Otra peculiaridad del estudio fue la relación estrecha del investigador y el grupo objeto de estudio, ya que este en varias ocasiones fue el docente de las investigadas y no solo conocía su desempeño académico en inglés, sino también tenía un perfil actitudinal bastante definido de las participantes del estudio. Del mismo modo, se limitó el número de estudiantes a ser entrevistadas, ya que estas debían cumplir unos parámetros establecidos con anterioridad por parte del investigador y su director de tesis con el fin de que la información recolectada fuera de la más alta confiabilidad. Finalmente, y como propone Stake (2007), los resultados del estudio de

caso producen generalizaciones menores las cuales podrían contribuir en contextos similares al donde el estudio fue realizado.

3.3. Métodos e instrumentos de recolección de datos.

Con el propósito de recolectar la información que emergió a partir de la implementación de las seis sesiones de la propuesta de educación bilingüe teniendo como referente la competencia comunicativa intercultural, fue requerido utilizar variados métodos propios de la investigación cualitativa que permitiera recopilar de primera mano las impresiones, sensaciones, percepciones, opiniones, actitudes, detalles y pormenores sobre el modelo de educación bilingüe, la implementación, el rol de la estudiante y el docente y todos aquellos sucesos que son propios del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para tal fin, se utilizaron diarios de campo, artefactos y entrevistas.

La validez es refrendada por la rigurosidad sistemática y supervisada del proceso investigativo, al ser este guiado y supervisado por el director de tesis. Finalmente, otro aspecto que se consideró en torno a la validez fue el uso de medios técnicos para el registro de los datos, lo que implicó que la información pudiera ser analizada y revisada de nuevo cuando fuera necesario.

3.3.1. Diarios de campo.

Según Martínez (2007) “El Diario de Campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (p.77). Al respecto, Albertín (2007) argumenta que los diarios de campo son instrumentos para los investigadores puedan registrar eventos que ocurrieron durante su proceso de investigación o académico, estos textos se caracterizan por reflejar detalles conceptuales, emocionales, cognitivos, relaciones, los valores personales, la constitución y la

historia social del escritor desde una perspectiva personal (p. 14-15). En este mismo orden de ideas, Galeano (2007) aporta que el diario de campo se convierte en una especie de registro acumulativo de los acontecimientos que suceden en el transcurso de una investigación, este también permite captar la cotidianidad del contexto bajo estudio y por ende de los individuos involucrados en el estudio.

El diario de campo fue seleccionado como instrumento de recolección de datos debido a que permite plasmar con mucho detalle el desarrollo de las clases; para el presente estudio la modalidad de enseñanza fue por medio de clases virtuales debido a la situación de emergencia sanitaria decretada por el gobierno nacional de Colombia desde mediados del mes de marzo del año 2020. La información fue consignada en el diario de campo inmediatamente terminaban las sesiones ya que esto permitía no omitir información valiosa que podría ser olvidada de hacerse tiempo después. Para la elaboración del diario de campo, se utilizaban las grabaciones de las clases con el fin de contrastar la información o anexar otros pormenores de las sesiones.

El diario de campo utilizado en el presente estudio, se diseñó inicialmente por el investigador, cuyo formato recibió la respectiva retroalimentación por parte del director de tesis antes de ser implementado. Los componentes del diario de campo fueron como se observa en la ilustración No1: Sesión, es decir el número de la sesión; fecha y hora, se referían a la fecha y hora en que se realizaba la sesión; actividades, este componente incluía las tres partes en que se dividía cada sesión con su correspondiente nombre, fase de la sesión, hora, habilidades a trabajar y propósito de la actividad; descripción detallada de la actividad, en esta columna se recolectaba toda la información que emergía como resultado del desarrollo de las diferentes actividades propias de la clase virtual; y por último, el componente de análisis y observaciones con respecto al desarrollo de las actividades, en este apartado se hacía un análisis de todo lo que ocurría en las

distintas actividades y se anexaban observaciones al respecto cuando el investigador lo consideraba necesario o pertinente. Para visualizar dichos componentes del diario de campo en el contexto de investigación, una muestra trabajada de este se encuentra en el apéndice No1.

EDUCACIÓN BILINGÜE UTILIZANDO COMO RECURSO LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN GRADO ONCE DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE DOSQUEBRADAS, COLOMBIA		
DIARIO DE CAMPO DEL DOCENTE		
Sesión:	Fecha:	Hora:
Actividades:	Descripción detallada de la actividad:	Análisis y observaciones con respecto al desarrollo de la actividad:
Name : Activation of background knowledge Stage: Engagement Time: Skills: Purpose of activity:		
Name: Exposing the main topic of class and comparison between L1 and L2 cultures. Stage: Study and Production Time: Skills: Purpose of activity:		
Name : Conclusions and topic implications Stage: Production Time: Skills: Purpose of activity:		

Ilustración 1. Formato diario de campo

3.3.2. Artefactos.

Carvajal (2003) define este instrumento de recolección de datos de la siguiente manera.

“Llamaremos documento en general a todo objeto, sistema o proceso que nos suministre información sobre un objeto o problema de investigación” (p. 102). Y en cuanto a su selección el autor agrega que la selección de documentos utilizados en un estudio está relacionada con los

objetivos, intereses, potencialidades de la información y todos estos aspectos que los investigadores deben considerar al seleccionar una o más fuentes de datos como fuentes. (p. 103)

Como segundo instrumento de recolección de la información se optó por los artefactos, debido a la disponibilidad de estos por parte del investigador ya que este también asume el rol de docente y por ser una fuente de información significativa y de primera mano debido a que los artefactos que se utilizaron en el presente estudio emergieron fruto de la intervención pedagógica en sitio (contexto virtual). Los artefactos para el presente estudio incluyen el 'lesson plan' o planeador de seis sesiones de la propuesta de educación bilingüe utilizando como recurso la competencia comunicativa intercultural y las tareas o talleres producidos por las estudiantes como resultado de dichas sesiones (ver apéndices). El 'lesson plan' en sus distintos componentes permitía evidenciar la propuesta de educación bilingüe, ya que en sus indicadores de logro se podía ver que estos no estaban enfocados únicamente en aspectos lingüísticos sino que iban más allá y se enfocaban en el estudiante como ser humano, social e intercultural.

3.3.3. Entrevistas.

En relación a la entrevista, Eyssautier (2006) comenta que esta consiste en un intercambio conversacional entre ambas partes (investigador y entrevistado) con el objetivo de obtener información y datos de primera mano sobre el tema o problema objeto de la investigación. El autor también dice que la entrevista "(...) requiere de una serie de preguntas preparadas de antemano por el entrevistador; la entrevista deja la iniciativa total al entrevistado, permitiéndole que se manifieste en forma espontánea" (p. 222).

Del mismo modo, Bernal (2010) define la entrevista como una técnica que tiene como objetivo establecer una interacción directa con las personas que consideran como fuente de información y cuyo objetivo es obtener información más espontánea, natural y detallada, durante

el proceso, el investigador puede ahondar en los datos de interés de la investigación (p. 194). En el presente estudio, el tipo de entrevista cualitativa utilizado para la recolección de los datos fue la entrevista estandarizada abierta, la cual según Valles (1999), se caracteriza por el uso de una lista de preguntas definidas con anterioridad, ordenadas y redactadas del mismo modo para todos los entrevistados, y cuyas respuestas son libres o abiertas.

Finalmente, Fraenkel y Wallen (2009) explican que una forma común de validar los instrumentos en cuanto a su formato y contenido es hacer que estos sean revisados por alguien que se espere que pueda hacer un juicio inteligente acerca de la idoneidad del instrumento; en otras palabras, alguien que conozca lo suficiente acerca de lo que va a ser medido para poder ser un juez competente. Dicha validación se llevó a cabo bajo la experticia del director de tesis, quien rigurosamente supervisó todo el proceso de validación de los instrumentos dando la retroalimentación a los mismos y luego aprobando su utilización.

Posteriormente y con el fin de calibrar y validar el instrumento ya aprobado por el director de tesis, se llevó a cabo un pilotaje del mismo con una estudiante del grupo de participantes, resultando en la adaptación y omisión de algunas de las preguntas debido a aspectos como ser poco claras o existir grandes similitudes entre dos o más preguntas. La selección de la participante se debió a su alto nivel de involucramiento en la propuesta pedagógica, su buena actitud hacia el proyecto y el proceso de aprendizaje y su interés particular en el inglés.

La selección de la entrevista fue de tipo estratégica ya que esta por tener la capacidad de extraer la información de manera tan directa y veraz, permite afianzar la información recolectada y clarificar los supuestos investigativos que empiezan a emerger a medida que se acumulan los datos mediante la utilización de otros instrumentos. En un primer momento y con la colaboración del director de tesis se elaboró un set de preguntas que fue expuesto a un piloto con una

estudiante clave, el cual permitió realizar un ajuste en el número de preguntas y la relevancia de las mismas. A partir de la información recolectada se construyeron categorías, donde no se tuvo en cuenta las que ya habían emergido fruto del uso de los dos instrumentos previos, dichas categorías enriquecieron el alcance de las anteriores. En la entrevista participaron ocho estudiantes de nueve convocadas, una de estas no participó en la sección de preguntas debido a enfermedad.

Estas informantes clave fueron elegidas debido a su buen desempeño académico en inglés, ya que tenían a lo largo del año escolar un promedio de 4,3 o superior, un desempeño alto en la demás asignaturas, una actitud positiva hacia la materia y la propuesta de educación bilingüe y un compromiso serio hacia el proyecto investigativo; lo anterior, permitió validar la información que emergió previamente en la utilización de los demás instrumentos.

La transcripción de los contenidos de las entrevistas fue artesanal de tipo ortográfica. No se optó por medios tecnológicos para dicha transcripción ya que la muestra para realizar la entrevista no lo ameritaba. Esta fue de tipo ortográfica ya que cumplieron los elementos propios de la misma sugeridos por De Lima (2009) como se relacionan a continuación: se identificaron las entrevistadas con unos códigos particulares, se indicaron los turnos de participación, se transcribió tal y como las entrevistadas se expresaron, se consideró tener en cuenta las vacilaciones, repeticiones o silencios que pudieran emerger, se introdujo la puntuación para segmentar los enunciados, lo cual fue necesario para permitir la legibilidad de texto; para tal fin, se iniciaron los mismos con mayúsculas, se terminaron con puntos o signos de interrogación y se utilizaron comas donde las entrevistadas realizaban alguna pausa.

3.4. Contexto de la investigación.

Como se mencionó anteriormente, el presente estudio se enfoca dentro de la investigación de corte cualitativo y de tipo estudio de caso, debido a las características particulares de la investigación como lo son: los participantes, el lugar, el nivel escolar y académico de los sujetos propios de la investigación, el tipo de actividades académicas realizadas y la metodología para la enseñanza del inglés que ha sido paulatinamente implementada. La ausencia de escenarios artificiales, es decir la actividad de la implementación se llevó a cabo en terreno (escenario virtual), es un factor que fortalece el proceso de validez del estudio.

3.4.1. Escenario.

El colegio es urbano y femenino, de carácter comercial y católico, caracterizado por una importante formación en valores. La filosofía institucional del colegio está orientada por una comunidad de hermanas católicas que tiene múltiples sedes a nivel nacional. El colegio está localizado en la zona céntrica del municipio y cuenta con una trayectoria de 54 años en la región y siempre se ha caracterizado por su buen desempeño académico, una infraestructura apropiada para brindar una educación de calidad y los recursos pedagógicos y humanos necesarios para conseguir los objetivos de aprendizaje en las diferentes asignaturas. En el colegio se ofrecen los niveles académicos de preescolar, básica y media; además de las modalidades comercial y académica. El promedio de estudiantes matriculadas en la institución es de 1050 y en la actualidad hay 31 grupos incluyendo todos los niveles académicos.

El colegio cuenta con 37 docentes, 32 de planta y 5 provisionales, 3 docentes-directivos, una docente-orientadora, 4 administrativos y 6 personas encargadas de la vigilancia y el mantenimiento de las instalaciones del colegio, el cual cuenta con 19 aulas, biblioteca, laboratorio de inglés y química, 7 oficinas para directivos docentes y administrativos, 2 patios de

juego, aula máxima y 6 instalaciones sanitarias. La institución educativa fundamenta la formación de las estudiantes en base al sistema preventivo, cuyos elementos básicos son: la razón, la religión y la amabilidad. Asimismo, en el año 2025 el colegio espera ser reconocido como el mejor del municipio, por el compromiso cristiano con la paz, la inclusión y el cuidado del planeta.

3.4.2. Participantes.

Las participantes del estudio fueron 37 estudiantes de grado once avanzado de una institución educativa pública del municipio de Dosquebradas, Risaralda. Cabe mencionar que para la ejecución de la entrevista, y en base a criterios tales como el desempeño de algunas estudiantes en la propuesta pedagógica y su actitud hacia la misma, fueron seleccionadas mediante tipo de muestreo no probabilístico. La mayoría de las estudiantes estuvieron en la institución desde la primaria o incluso desde transición.

El rango de edad de las participantes fue entre 15 y 17 años y su nivel socio-económico oscilaba entre los estratos 2 y 3 principalmente. Cabe mencionar que en la institución educativa había dos grados onces, pero para el año 2020 y en decisión acordada desde las directivas y el área de inglés, se dividieron los dos grupos con los dos docentes de inglés de la institución de acuerdo a su nivel de lengua con el fin de focalizar la estrategia pedagógica a seguir con cada grupo. El criterio elegido fue designar los grados como ‘Beginners’ con promedio final de inglés de 3,9 o inferior durante el año escolar 2019, y ‘advanced’ con promedio final de 4,0 o más durante el mismo periodo. La información socio-demográfica fue recolectada directamente con las estudiantes antes del inicio del proyecto.

El objetivo de dicha división fue fortalecer las bases gramaticales y el vocabulario de las estudiantes de ‘beginners’ y en ‘advanced’ o avanzado potencializar a las estudiantes mediante la

propuesta de una metodología con un enfoque más comunicativo y pensando también en la posibilidad de que ellas fueran las receptoras del proyecto de educación bilingüe. Para participar en la entrevista se hizo un filtro inicial a las 37 estudiantes consistiendo en contar con aquellas que tengan durante el año un promedio general y en la asignatura de 4,3 o más.

Para la realización de la entrevista y el análisis de algunos artefactos se consideró un muestreo intencional u opinático de 8 estudiantes, que es aquel donde a criterio del investigador, este selecciona de manera estratégica los informantes considerando su conocimiento personal del contexto y las características personales de los mismos como son la disponibilidad, la actitud, la motivación, el compromiso, la responsabilidad y la pertinencia de su colaboración. Al respecto, Abela (2002) acota que el muestreo seleccionado en la investigación requiere que el investigador haga una selección que le garantice: calidad en cuanto a saturación, riqueza de la información, esto quiere decir que dicha elección no es de carácter aleatorio, sino intencional.

La validez de los datos aportados por las participantes, recae en la representatividad de la muestra para la entrevista del 88,9%; es decir, de las nueve estudiantes que se ceñían al perfil buscado, ocho de ellas atendieron al llamado del investigador, la participante que faltó fue debido a enfermedad. El nivel alto de compromiso con el proyecto de las estudiantes entrevistadas garantizaba la calidad de la información recolectada. Finalmente, otro factor que sustenta la validez del estudio en relación a las participantes fue el anonimato de las mismas, el cual fue respaldado en el documento de consentimiento/asentimiento, del cual se discutirá en las consideraciones éticas.

3.5. Diseño instruccional.

El grupo donde se llevó a cabo la intervención había sido expuesto principalmente a la metodología tradicional con énfasis en la competencia lingüística y el desarrollo de habilidades

gramaticales tales como la producción de oraciones en diferentes tiempos verbales o el aprendizaje de listas de vocabulario. Para la aplicación de la propuesta de educación bilingüe, la cual se llevó a cabo desde la virtualidad debido a la pandemia del Covid-19, se optó por realizar 6 planeadores para igual número de sesiones.

La propuesta pedagógica se elaboró en base a los fundamentos de la educación bilingüe como fueron: el uso del segundo idioma como medio de enseñanza, acceso al conocimiento y promoción de la tolerancia lingüística y cultural, se orientó a conseguir un nivel alto de desempeño en ambas lenguas y que cada una favoreciera el fortalecimiento de ambas, se buscó reforzar la identidad cultural propia y promover el respeto por las demás culturas sin enfocarse únicamente en aquellas del círculo interno, se propendió por fortalecer las competencias en ambas lenguas para hacer frente a la desigualdad social y económica, ya que estudiantes mejor preparados, educados y con el dominio de dos o más lenguas tendrán más oportunidades laborales, económicas y académicas, se complementaban los contenidos de las temáticas de cada sesión con el uso de ambas lenguas, los aportes en L1 no eran menospreciados y se reconocían como valiosos y significativos en el proceso de aprendizaje y finalmente, existía un ambiente de aula propicio para usar los dos idiomas a lo largo de las diferentes sesiones.

El enfoque pedagógico que enmarcó las sesiones fue el socio-constructivismo de Vygotsky, lo cual se evidencia según los componentes principales del mismo enunciados por Ledesma (2014), quien en primer lugar hace referencia a la zona de desarrollo próximo, la cual consiste en un acompañamiento continuo del docente, el cual se va moderando a medida que el estudiante se apropia del conocimiento o desarrolla la habilidad esperada como objetivo de aprendizaje. En segundo lugar, se trae a colación el andamiaje, el cual se manifiesta cuando el docente apoya, ayuda, acompaña y motiva al estudiante a pasar a un nivel más alto de habilidades o

conocimientos. Otro elemento considerado es el relacionado al apoyo de las estudiantes más avanzadas, cuyo aporte es clave para beneficiar a sus compañeras en el proceso de aprendizaje. Finalmente, se consideró al estudiante y su proceso social como pilares fundamentales en el acto educativo.

Previo a la construcción de los planeadores de clase, se entró en contacto con algunos colegas de la institución educativa para indagar sobre los temas y el contenido que las estudiantes estaban viendo durante el año escolar para tenerlos como referentes. A partir de dicha información, se decidió considerar las siguientes asignaturas: ciencias sociales, cátedra de paz, ética, educación física y mercadeo y planeación financiera; lo anterior al ver que las temáticas de dichas asignaturas comprendían temas de actualidad y su contenido podía ser aplicado en las clases ya que el investigador conocía los temas y podía manejar el vocabulario de estos tanto en L1 como en L2.

Una vez se consideraron los temas definitivos y las asignaturas a participar en el proyecto, el mismo fue discutido con los docentes de dichas materias y ellos estuvieron de acuerdo en formar parte de la experiencia pedagógica; de igual manera, se acordó al final del proyecto compartir los hallazgos y las implicaciones de la intervención.

El contenido de la primera sesión fue: comida saludable y nutrición ‘Fast food vs healthy food in Colombia and USA’. Considerando lo que las estudiantes habían trabajado en clases de educación física. En la segunda sesión se trabajó: El impacto del Covid19 en la economía americana y colombiana, donde se tomó en cuenta la asignatura de mercadeo y planeación financiera. Para la siguiente sesión, se optó por el tema del impacto social y económico de la migración venezolana en Colombia, retomando lo trabajado en las asignaturas de mercadeo y planeación financiera, cátedra de paz y sociales. Para la cuarta sesión, se consideró parte del

tema de la segunda sesión, pero se trabajó con otra orientación principalmente: Pandemia del Covid19: ¿Cómo nos cambió la vida? Este tema fue visto por las estudiantes en la asignatura de sociales. En la quinta sesión, se tuvo en cuenta los procesos de paz: los casos de España y Colombia de las asignaturas de cátedra de paz y sociales. Finalmente, se estudió el tema del racismo y la discriminación en Colombia y Estados Unidos.

Como se mencionó anteriormente, las sesiones se orientaron de manera virtual y para este propósito se utilizó la plataforma 'Zoom' y como apoyo para subir, compartir y facilitar documentos de apoyo, videos y enlaces a páginas web y como mecanismo de entrega de trabajos, se usó la plataforma educativa 'Edmodo'. Cabe mencionar que el total de las estudiantes contaba con equipo de cómputo y tenían acceso a internet; aunque en algunas ocasiones este fallara o se tornara lento. Las seis sesiones siguieron un formato establecido que cumplía con los estándares de los planeadores trabajados en la institución y con los componentes temáticos y la metodología propia de la educación bilingüe y la competencia comunicativa intercultural. Los componentes de dicho planeador fueron como se puede observar en la ilustración No2: información institucional, características del curso y fecha, indicadores de desempeño, contenidos, actividad de activación de conocimientos previos, actividad de presentación y exposición del tema de clase, actividad de cierre o conclusión y comentarios u observaciones.

Institución educativa María Auxiliadora Dosquebradas- English course Teacher: Carlos Alberto Bernal Betancur	
Grade: 11A Number of Students: 37	Date: Session:
Achievement indicators:	
Expected language and key words::	
Content and subject:	
Activity 1	
Name : Activation of background knowledge Stage: Engagement Time: Skills: Purpose of activity:	
Activity 2	
Name: Exposing the main topic of class and comparison between L1 and L2 cultures. Stage: Study and Production Time: Skills: Purpose of activity:	
Activity 3	
Name : Conclusions and topic implications Stage: Production Time: Skills: Purpose of activity:	
Task and due date: Comments:	

Ilustración 2. Planeador de clase

En el primer componente, se incluyó el nombre de la institución educativa y el docente-investigador, el grado, el número de estudiantes, la fecha y el número de sesión. El segundo elemento constó de los indicadores de desempeño, los cuales a diferencia de una metodología tradicional o exclusivamente de enfoque comunicativo, se diferenció debido a su enfoque humanístico e intercultural, en este apartado el protagonismo lo compartieron las competencias centradas en desarrollar valores propios del ciudadano bilingüe bicultural del siglo XXI y la profundización, discusión y análisis crítico de los temas propuestos. El alcance de estos

desempeños no se midió con evaluaciones tradicionales con énfasis en lo lingüístico, sino que se evaluó mediante la participación e involucramiento de la estudiante tanto en la clase como en los trabajos que se proponían al final de esta que en su mayoría iban dirigidos hacia la reflexión del tema por parte de la estudiante.

El tercer componente, tuvo que ver con los contenidos, el cual estaba dividido en dos partes: ‘Expected language’ que a su vez también estaba dividido en dos apartados; el primero comprendió el componente gramatical a manejar durante la sesión según la naturaleza de los temas; es decir si una estudiante debía expresar sus hábitos alimenticios, se esperaba que ella utilizara el tiempo presente para expresar hechos. Mientras que el segundo hizo referencia al vocabulario esperado. Volviendo al primer ejemplo, se esperaba que se trataran palabras y expresiones como: food, fast food, cook, restaurant, home-made food, to go food, breakfast, dinner, lunch, diet, etc. La segunda parte involucró el contenido temático de la clase, el cual debió cumplir algunos requisitos como lo fueron ser parte de otra asignatura del pensum, ser temas de actualidad e impacto para la población; es decir, que despertaran el entusiasmo y la motivación de las estudiantes e hicieran parte de su contexto, otro requisito fundamental es que el tema; si bien no necesariamente tenía que ser de amplio dominio por parte del docente, este sí debía ser conocido por el mismo para poder orientar de manera apropiada la clase. A lo anterior, cabe sumar que este tipo de metodología le presenta una gran oportunidad al docente de profundizar e indagar sobre las temáticas a ser tratadas en clase.

El cuarto elemento del planeador consistió en la activación del conocimiento previo (primera actividad). Esta etapa tuvo como fin ‘romper el hielo’ con las estudiantes, contextualizar la sesión y vincular el conocimiento que las estudiantes tenían del mundo incluyendo sus experiencias personales, las cuales en gran medida apoyaban su proceso de aprendizaje y

ayudaban a que ellas vieran la aplicación del mismo en sus vidas diarias. En esta actividad se decidió trabajar dicho conocimiento a partir de imágenes propias del contexto que ellas pudieran relacionar con el tema a tratar, y a partir de las mismas permitir que las estudiantes aportaran con comentarios, hechos, anécdotas, datos o cualquier tipo de información vinculada a la imagen; lo cual lo podían hacer tanto en inglés como en español.

En quinto lugar, se ubicó la actividad central o principal que consistió en la presentación del tema a partir de la exposición de 2 o hasta 3 videos cortos en español e inglés, cuya duración no excedía los 5 minutos con el fin de no perder la atención de las estudiantes y mantenerlas motivadas. La selección de los videos pasó por un proceso riguroso que tenía en cuenta la duración, contenido y pertinencia. A partir del contenido de los videos, se elaboraron unas preguntas que se llevaron a cabo en L1 cuando el video estaba en L2 y viceversa. Sin embargo, al momento de responder las preguntas se permitió la mezcla de ambos idiomas, pero en caso de que se evidenciara el uso excesivo de uno de los dos, se debía utilizar estrategias pedagógicas para que el idioma menos usado, que usualmente era el inglés se hiciera participe.

Como complemento a los videos, se realizaba una actividad de lectura en voz alta, también dicho texto pasaba por un proceso de selección como el de los videos; y al final, a partir del mismo se llevaban a cabo preguntas en ambas lenguas que buscaban que las estudiantes reflexionaran sobre su contenido y asumieran una posición crítica al respecto. En este componente, el docente aportaba su conocimiento del mundo, del tema, de los dos idiomas y de ambas culturas para complementar el material didáctico y los aportes de las estudiantes. Cabe mencionar que durante esta y todas las fases de la clase se traía a colación explicaciones de temas lingüísticos cuando se requería o se brindaba retroalimentación en la pronunciación de L2 cuando era pertinente.

En la actividad de cierre, se buscaba llegar a conclusiones en cuanto al tema de la clase, despejar dudas o permitir un espacio para que las estudiantes participaran con sus comentarios o aportes concernientes al tema visto en clase. Para tal fin, las participantes utilizaron tanto el inglés como el español. Esta sección también se desarrollaba a partir de preguntas que buscaban que las estudiantes reflexionaran sobre el tema de clase. Finalmente, hubo un espacio dedicado a anotar comentarios y observaciones en torno al desarrollo de la clase y a plantear la tarea, la cual usualmente comprendía preguntas abiertas o reflexiones que se debían subir a ‘Edmodo’ o enviar por correo electrónico. Para evidenciar los componentes del planeador en el contexto particular de la investigación se puede ver el mismo en el apéndice No5.

3.6. Análisis de la información.

Para el presente estudio se consideraron tres instrumentos para la recopilación de los datos: diario de campo, artefactos y entrevista, y como mecanismo de análisis e interpretación de los datos se utilizó la técnica de análisis de contenido. Sobre dicha técnica, Merriam (2009) precisa: “The process involves the simultaneous coding of raw data and the construction of categories that capture relevant characteristics of the document’s content” (p.205) [El proceso implica la codificación simultánea de datos sin procesar y la construcción de categorías que capturan características relevantes del contenido del documento]. Así mismo, Cohen, Manion y Morrison (2007) comentan que el análisis de contenido implica codificar, categorizar, crear categorías significativas en las que se pueden colocar las unidades de análisis, palabras, frases, oraciones, comparar categorías y establecer vínculos entre ellas y concluir; es decir, extraer conclusiones teóricas del texto.

En este mismo orden de ideas, Abela (2002) define el análisis de contenido como una estrategia para interpretar texto, ya sea escrito, grabado, dibujos, entrevistas, discursos,

observaciones, documentos, videos, entre otros, es importante destacar que la puesta de este tipo de análisis alberga potencialidad, ya que al realizar el proceso de lectura e interpretación por parte del investigador abre la puerta a al conocimiento sobre diversos aspectos y cuestiones de la vida social (p. 2).

El análisis de contenido sirve para obtener información descriptiva acerca de un tema o asunto. Una forma común de interpretar los datos en análisis de contenido es a partir de las frecuencias y el porcentaje o la proporción de la ocurrencia, acción, evento, comportamiento, reacción, participación, aporte o fenómeno particular. Una ventaja mayor del análisis de contenido es que es discreto, ya que el investigador puede observar sin ser observado. El contenido que es analizado no está influenciado por la presencia del investigador. La información que podría ser difícil o imposible de obtener a partir de la observación directa u otros medios puede ser obtenida a través del análisis de contenido (Fraenkel y Wallen, 2009).

Para el análisis de los datos se utilizó la triangulación como estrategia metodológica, ya que esta al estar conformada por diferentes instrumentos permite afianzar los datos que de estos empiezan a emerger. La validez de una investigación cualitativa se puede articular en base a distintos aspectos propuestos por diferentes teóricos; no obstante, la mayoría de estos y el estudio del arte en referencia al tema, evidencia que la triangulación, ya sea esta de fuentes, datos, técnicas de recolección o investigadores es la que tiene más reconocimiento por parte de la academia.

Galeano (2007) expresa que la triangulación es una estrategia metodológica que busca lograr confiabilidad, validez y verificabilidad de la información, al respecto añade: “La triangulación puede ser la contrastación y comparación de fuentes, datos, técnicas o investigadores. Esta estrategia permite la evaluación de la consistencia de los hallazgos contrastándolos, es decir

confrontando lógicas, lecturas de la situación, saberes, versiones. (p. 44). Similarmente, en cuanto a la triangulación, Merriam (2009) argumentan que dependiendo del uso de diferentes métodos de recopilación de datos se podrá tener un análisis más claro, por ejemplo, lo que alguien le dice en una entrevista se puede comparar con lo que observa en el sitio o lo que lee en documentos relevantes para el fenómeno de interés, por tanto el investigador a empleado la triangulación a través de tres métodos de recolección de datos: entrevista, observación y documentos (p. 216).

En el presente estudio se consideró la triangulación de instrumentos de recolección de datos; a saber, diario de campo, artefactos y entrevista. Dichos datos, se analizaron, codificaron y ordenaron mediante la creación de categorías que guardan relación con la pregunta de investigación, los objetivos del estudio y la propia naturaleza de los datos.

Para Fernández (2006), codificar consiste en agrupar la información recolectada en diferentes categorías significativas que enmarcan las ideas, temas o conceptos comunes analizados por el investigador, para este fin, este debe utilizar una serie de códigos o etiquetas que permitan relacionar cada unidad de análisis categorizada con la fuente o el instrumento de donde proviene dicha unidad, y así poder retornar a los datos, cuando fuese necesario de manera más ágil y productiva. En lo referente a codificar Porta y Silva (2003) consideran que la codificación de datos corresponde a los criterios de los datos brutos del texto, la representación del contenido, dependerá del tratamiento o transformación de los mismos mediante descomposición, agregación y enumeración. Esto permite al investigador describir las características del texto que pueden servir como índices (p.13).

Con el fin de tener un acceso ágil y posterior a los datos, estos se codificaron de acuerdo al instrumento de recolección, sus características particulares y si fuera el caso con las iniciales de la participante del estudio, como se puede observar a continuación:

El docente dice que a propósito del aporte de MMV “basadas en su conocimiento general, qué hechos conocen acerca de esta cadena de comida rápida” La estudiante (VZP) participa diciendo “Frisby is a Pereiran company” el docente responde “okay, very good”. DCS1L48-51

El código DCS1L48-51 significa:

DC: diario de campo

S1: sesión 1

L48-51: Líneas de la 48 a la 51

A mí sí me pareció porque uno sentía que lo estaban apoyando en la forma en que usted de pronto no puede decir algo, usted siempre lo estaba apoyando a uno, alentando a que lo hiciera y corrigiéndole los errores de una forma muy amable que permitía el aprendizaje. EP7ECM.

El código EP7ECM significa:

E: Entrevista

P7: Pregunta 7

ECM: Iniciales de la participante

Luego de agrupar todas las unidades de análisis en las diferentes categorías, se procede a analizarlas dentro de su misma categoría y posteriormente se comparan y contrastan entre sí rigurosamente, para luego, a partir de dicho análisis surjan los hallazgos de la investigación y estos puedan ser confrontados y relacionados con el marco referencial del proyecto, y así verificar si se cumplieron los objetivos de la investigación. En relación a lo anterior, Fernandez (2006) sostiene que: Este nivel de análisis comparativo sienta las bases para la fase de

interpretación, esto significa que las comparaciones se hacen a partir de los datos y se construye mediante un proceso creativo. Para llevar a cabo la interpretación se establece la importancia de los datos, se generan conclusiones y en ciertos casos se genera teoría (p. 8). De otra parte, Deslauriers (2004) afirma que: “En la validación, el experto pasa revista a los datos, pero además de controlar si los procedimientos han sido seguidos, él verifica a manera de chequeo que los resultados obtenidos concuerdan con los datos recogidos.” (p. 101).

A continuación, se hace una secuenciación más detallada del proceso de análisis de datos. Inicialmente, se llevó a cabo la codificación del diario de campo y los artefactos (los ‘lesson plans’, tareas o talleres de las estudiantes, realizados durante la implementación), agrupando por colores los datos que guardaban relación; es decir, si dos datos coincidían en su contenido con acciones donde el uso de L1 promovía la participación de las estudiantes; estos datos se resaltaban con color morado, por ejemplo. En el apéndice No2, sistematización de la información, se trae a colación una categoría inicial relacionada con el conocimiento previo de las estudiantes, cuyos datos comunes extraídos de los diferentes instrumentos se encuentran allí relacionados.

Posteriormente, se agruparon todos los datos de acuerdo a la relación que guardaban entre sí, resultando ocho categorías iniciales para las cuales se asignó un título que correspondía con la información de cada categoría. Los títulos (statements) iniciales fueron: Estrategias bilingües hacia el input comprensible, uso de L1 para afirmar el contenido, balance entre el uso de L1 Y L2, estrategias pedagógicas para promover el uso de ambas lenguas, participación autónoma en la implementación de la educación bilingüe, el uso de L1 promueve la participación de las estudiantes, uso de conocimiento previo para relacionar temas y promover la participación e implicaciones en la implementación de la educación bilingüe en el contexto del estudio, estas

categorías iniciales se agruparon en dos más generales, al analizar que estas aún compartían algunos elementos que coincidían entre sí, formando de esta manera dos nuevas categorías, quedando separadas de la siguiente manera: Implicaciones pedagógicas bilingües a través del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y Caracterización de la implementación de la educación bilingüe en el contexto del estudio.

Luego, se inició la redacción de los resultados en base a estas dos categorías emergentes y seleccionando los datos más representativos para sustentar la interpretación llevada a cabo por el investigador. Culminada esta fase, se realizó la entrevista estandarizada abierta; para este fin, se seleccionaron 9 estudiantes que pasaron los criterios propuestos: nota de inglés y promedio por encima de 4,3, participación activa durante la implementación, actitud positiva hacia el proceso, nivel de inglés demostrado a lo largo del año; adicionalmente, a la luz de los criterios, la monitora del curso brindó retroalimentación en torno a la escogencia de las entrevistadas.

Dicha selección se llevó a cabo siguiendo la propuesta de Galeano (2007) quien se refiere al informante 'clave' como:

Interlocutor competente social y culturalmente porque conoce y participa de la realidad objeto de estudio y está dispuesto a participar en este. En la selección de informantes claves es pertinente considerar que el informante más adecuado es aquella persona que posee capacidad para reflexionar sobre su propia existencia.
(p. 36).

Con la transcripción de tipo ortográfica de la entrevista se prescindió todo el proceso anterior de codificación y categorización que se realizó con el 'teacher's journal' y los artefactos; por lo tanto, dicho proceso se inició de cero y posteriormente se confrontó el análisis de los datos de la entrevista con lo producido con los dos instrumentos iniciales; resultando en el ajuste de los

títulos de las categorías y consignando los aportes correspondientes de las entrevistas que complementaron el proceso de triangulación. Al no haber existido evidencia suficiente para construir nuevas categorías, dicho resultado se convirtió en un indicador de validez de las categorías originales.

Finalmente se concluyó que las categorías que emergieron en la entrevista coincidían en su naturaleza con las de los dos instrumentos iniciales. Debido a algunos datos que complementaron el documento de los resultados, se realizaron algunos ajustes en los títulos de las categorías quedando finalmente así: Implicaciones pedagógicas bilingües a través del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y Caracterización de la implementación de la educación bilingüe en el contexto del estudio. Terminada esta etapa, se dio paso a contrastar los resultados con el marco referencial para finalmente obtener la versión final de los resultados del estudio.

3.7. Rol del investigador.

Bissex (1986) comenta que un docente-investigador no niega las teorías de aprendizaje que han sido desarrolladas e investigadas, y en vez de esto, dichas teorías son usadas, testeadas, cuestionadas y extendidas al aula de clase. La autora también dice que los docentes-investigadores tienen la función de crear el conocimiento y no tanto de utilizar lo que ya existe. Bonilla-Castro y Rodríguez (2000) añaden que el investigador debe controlar sus puntos de vista frente a la situación estudiada y ejecutar su labor de manera flexible y creativa.

El investigador desempeñó un rol participante, ya que este a su vez era el docente de aula que orientaba la asignatura de inglés, diseñó, guio e implementó las seis sesiones de educación bilingüe utilizando como recurso la competencia comunicativa intercultural. Así mismo, también fue el encargado de recolectar todos los datos. Durante este periodo el investigador en su rol de docente compartió la información pertinente acerca de la investigación con las estudiantes en

general y mantuvo una relación amable, cordial y de permanente apoyo emocional y académico, entendiendo que el aprendizaje de una lengua extranjera puede causar ansiedad y frustración en algunos aprendices.

Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006) acotan acerca del rol del investigador que:

En la indagación cualitativa los investigadores deben construir formas inclusivas para descubrir las visiones múltiples de los participantes y adoptar papeles más personales e interactivos con ellos. El *investigador* debe ante todo respetar a los participantes y nunca despreciarlos. Quien viole esta regla no tiene razón de estar en el campo. (p. 585)

Además, Galeano (2007) menciona que la validez se logra cuando hay una “cooperación estrecha entre el investigador y los actores sociales, que mediante la interacción comunicativa y a través de una ‘actitud realizativa’ se proponen construir perspectivas de comprensión más complejas y de transformación más viables.” (p. 41). El rol del docente-investigador siempre fue marcado por la atención y el apoyo en las diferentes actividades llevadas a cabo durante las sesiones programadas. En términos de validez, el investigador no era extraño para las participantes, lo cual evitó algún tipo de resistencia o desconfianza por parte de las investigadas, lo cual significa que su actuar fue lo más natural posible y sus aportes confiables evitando de alguna manera que la información se pudiera distorsionar.

3.8. Consideraciones éticas.

Para las consideraciones éticas del presente apartado se tuvo en cuenta las pautas generales del reglamento del comité de bioética de la Universidad Tecnológica de Pereira, y de igual forma se consideraron los diferentes puntos del modelo para elaborar el consentimiento/asentimiento informado propuesto por dicho comité. Antes de la iniciación del proyecto de investigación, éste

se socializó con la rectora y coordinadora de la institución educativa con el fin de solicitar la autorización para implementar la propuesta de educación bilingüe para la enseñanza del inglés en el aula.

Seguidamente, se compartió con las estudiantes de grado once avanzado a cargo del docente-investigador la naturaleza y alcances esperados del proyecto al igual que el rol que las estudiantes iban a desempeñar en este. Todas las estudiantes recibieron y llenaron el consentimiento/asentimiento informado el cual por ser menores de edad fue llenado y firmado por sus respectivos acudientes y por ellas mismas al ser mayores de doce años.

Algunos autores traen a colación que la validez de un estudio se debería respaldar por la credibilidad en el investigador, al afirmar que de hecho se debería esperar que el proceso investigativo haya seguido los criterios metodológicos y de rigurosidad apropiados, para que de este modo, otras personas, educadores, investigadores, entre otros puedan aplicar el estudio en otros contextos con las adaptaciones a que se tuvieran lugar. Merriam (2009) al respecto sugiere que la confiabilidad de una investigación cualitativa depende de la credibilidad del investigador, se evidencia que los investigadores pueden recurrir a reglas y regulaciones para abordar ciertos problemas que pueden surgir en la investigación cualitativa, pero la carga de producir una investigación conducida y difundida por la práctica ética depende del investigador individual.(p. 234).

El concepto de confiabilidad recae más hacia la investigación de tipo cuantitativa, ya que este concepto se refiere a la aplicabilidad de un estudio en otro contexto obteniendo resultados si no iguales, muy similares. Es por esto, que en este estudio se centró la atención en la validez; sin embargo, se trae a relación el tema. Merriam (2009) comenta en cuanto a la confiabilidad se puede mantener a pesar de que un estudio sea replicado, pues los datos y su interpretación serán

diferentes, el aspecto más importante para la investigación cualitativa es que los datos recopilados sean consistentes con los resultados (p. 211).

La autora añade que, aunque una investigación cualitativa no se puede generalizar, esto no significa que no se pueda aprender nada de dicho estudio, ya que se puede aplicar el concepto de ‘transferibilidad’, donde cobra relevancia la persona que busca aplicar la investigación en otro lugar y contexto, en cuyo caso el investigador original no sabe dónde se llevara a cabo la misma, pero este necesita aportar los suficientes datos descriptivos con el fin de hacer dicha transferencia posible.

4. Hallazgos y discusión

En los anteriores apartados se presentó el marco referencial conformado por el marco teórico y el estado del arte que dio pie a la fundamentación teórica de la investigación; seguidamente, se relacionó el marco metodológico propio del estudio. En este apartado, se exponen los resultados con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación y alcanzar los dos objetivos específicos planteados. Los resultados serán sustentados a la luz de los datos recolectados y contrastados con el bagaje teórico del estudio en especial en lo que concierne a la educación bilingüe y la competencia comunicativa intercultural como ejes principales de una propuesta pedagógica implementada en grado once de una institución pública del municipio de Dosquebradas, Colombia. Los hallazgos se dividen en dos grandes categorías: Implicaciones pedagógicas bilingües a través del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y la caracterización de la propuesta de educación bilingüe en el contexto del estudio.

4.1. Implicaciones pedagógicas bilingües a través del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Durante el desarrollo de una propuesta de educación bilingüe el docente juega un rol determinante, ya que este debe aplicar los presupuestos teóricos en los que se enmarca dicho planteamiento pedagógico. Dentro de las sesiones de clase se establecieron distintas estrategias pedagógicas en aras de llevar a cabo un proceso significativo que considerara la importancia de ambas lenguas en la implementación de las diferentes sesiones. Dichas estrategias se dividieron en complemento de la lengua materna cuando el ‘input’ se presentaba en L2, motivación a usar ambas lenguas, motivación al uso de L2 y desarrollo de habilidades productivas en relación a la pronunciación y la competencia léxica. En un segundo momento se trae a colación el impacto que tuvo la educación bilingüe en la participación de las estudiantes a partir del uso de su

conocimiento previo y de su autonomía. Por último, se presentan los resultados en relación al rol de la lengua materna dentro del desarrollo bilingüe de las estudiantes.

4.1.1. Estrategias pedagógicas para el desarrollo bilingüe.

En primer lugar, se implementó la estrategia del uso de la lengua materna como complemento cuando el input era oral en L2 por parte del docente, un audio o un video y escrito cuando este provenía de un texto de una página web; la repetición del input oral cuando este provenía del docente o una herramienta tecnológica como un video, por ejemplo, además la utilización de los subtítulos en L1 en este último. Para clarificar lo anterior, se presenta el diario de campo de la sesión uno, el cual soporta el uso de la lengua materna como recurso pedagógico para afianzar la comprensión de las estudiantes.

El docente coloca el video en L2 y al final les dice “I have some questions regarding this video” El docente hace la primera pregunta tanto en inglés como en español, pero nadie responde la pregunta por lo cual optó por repetir el video por segunda vez. Al repetir la primera pregunta, 3 o 4 niñas responden al mismo tiempo “five”. El docente lee la segunda pregunta en inglés y cuando está a punto de decirla en español, la estudiante 1 participa contestando a la pregunta “because she don’t have time and she is going to the drive.thru and it is more easy it’s not too much expensive and she don’t like to cook in her house” el docente dice “okay, ¿alguien más tiene una respuesta para esa pregunta?” DCS1L91-98

El docente investigador enunció en su diario de campo que luego de ver un video en L2 realizó algunas preguntas tanto en inglés como en español, pero al notar una participación nula decidió repetir el video, lo cual produjo que algunas estudiantes respondieran la primera pregunta enunciada por el profesor, posteriormente la segunda pregunta fue formulada en inglés y respondida en este mismo idioma por una de las estudiantes, lo cual produjo que el docente continuara su indagación en dicha pregunta. Esta estrategia pedagógica, de utilizar ambas lenguas en el proceso de enseñanza del inglés, va en consonancia con el postulado sobre educación bilingüe de García y Wei (2014) quienes consideran que en el aula de clase se debe trabajar tanto la lengua objetivo como la nativa ya que ambas se complementan para conseguir

los objetivos de aprendizaje, contrario a lo que se propone en metodologías como el método directo y aquellas con un enfoque monolingüe. De igual forma, Lee (2019) concluyó en su estudio sobre educación bilingüe que la lengua materna ayudaba a los estudiantes en el aprendizaje de una segunda lengua cuando estos eran expuestos a contenido tanto en su L1 como en L2.

Así mismo, se interpreta que para el docente investigador otra estrategia pedagógica consistió en la repetición del recurso utilizado para transmitir la información o el contenido trabajado, el cual en este caso era un video en L2, además de proveer dicho input tanto en español como en inglés; es decir, que se hizo uso de varias estrategias pedagógicas para que las estudiantes respondieran y participaran activamente en la clase. Lo anterior se evidencia en este fragmento de la unidad de análisis: *“El docente coloca el video en L2 y al final les dice “I have some questions regarding this video” El docente hace la primer pregunta tanto en inglés como en español, pero nadie responde la pregunta por lo cual optó por repetir el video por segunda vez, Al repetir la primera pregunta 3 o 4 niñas responden al mismo tiempo “five”.*

Del mismo modo, se evidencia que hacer uso de dichas estrategias como la repetición del input y las preguntas y el uso constructivo y significativo tanto del inglés como del español promovieron la participación espontánea y efectiva de las estudiantes, lo que fomentó una dinámica productiva de interacción entre el docente y las estudiantes, ya que el primero al percibir que las estudiantes estaban participando activamente, sintió la confianza y continuó indagando más acerca de la misma pregunta planteada como se puede corroborar en el siguiente aparte del ‘sample’: *El docente lee la segunda pregunta en inglés y cuando está a punto de decirla en español, la estudiante 1 participa contestando a la pregunta “because she don’t have time and she is going to the drive.thru and it is more easy it’s not too much expensive and she*

don't like to cook in her house" el docente dice "okay, ¿alguien más tiene una respuesta para esa pregunta?".

Adicionalmente, en los artefactos de clase y más precisamente en la tarea número seis, donde se evaluó el proceso de las sesiones implementadas, se identificó que las estudiantes fueron conscientes de la estrategia pedagógica del uso de la lengua materna.

Según mi punto de vista, esta fue una manera distinta de aprender inglés por medio de la lengua española, además me pareció demasiado interesante ya que la información transmitida la adquiría con mayor fluidez cuando se fusionaban las dos lenguas. AT6E2

La estudiante consignó en su tarea número seis donde además se evaluó el proceso pedagógico, que desde su perspectiva ella percibió que estaba aprendiendo inglés de una forma diferente a través del uso de su lengua materna. *"Según mi punto de vista, esta fue una manera distinta de aprender inglés por medio de la lengua española"* En el anterior extracto, se demuestra que en la evaluación de la propuesta de educación bilingüe, esta le permitió aprender inglés a partir del complemento de la lengua materna. Lo anterior, da a entender que la utilización de la lengua materna en el aula de clase de inglés dinamiza el proceso de aprendizaje y es considerada dicha asociación como significativa y motivadora para las estudiantes. Esto es similar a lo que Vinuesa (2016) encontró en su investigación ya que el uso del español no es visto como un factor negativo o como un obstáculo en el proceso de adquisición del inglés, sino más bien como una estrategia pedagógica que afianza el aprendizaje de la lengua objetivo. En este mismo orden de ideas, García y Lin (2017) reconocen este uso de la L1 intencionado, planificado y estratégico como translingüismo, que a diferencia del 'code switching' considera el uso de la lengua materna con objetivos pedagógicos y se entiende como un instrumento primordial en el aprendizaje y desarrollo del individuo bilingüe.

Así mismo, la estudiante percibió que la metodología le resultaba significativa debido a que podía interiorizar de manera más efectiva la información o el contenido debido a la fusión de

ambas lenguas. *“además me pareció demasiado interesante ya que la información transmitida la adquiriría con mayor fluidez cuando se fusionaban las dos lenguas”* En este aparte del dato, se puede interpretar que la propuesta de educación bilingüe resultó significativa para la estudiante ya que la interacción de ambas lenguas durante la implementación de las sesiones le permitía empoderarse del contenido de tipo intercultural que se estaba trabajando durante las diferentes clases. Es relevante mencionar como la estudiante es consciente de la relación de las dos lenguas y como esta tiene fines pedagógicos y es relevante en su proceso de aprendizaje. Para corroborar el aporte de la anterior participante, se trae a colación otra contribución realizada por una estudiante diferente en la misma tarea, en el componente de evaluación del proceso.

Las seis sesiones me parecieron interesantes por los diversos temas que abarcaba cada una de ellas. Por otro lado, estuvieron dinámicas gracias a que utilizaban varias herramientas como la presentación en word y los videos con subtítulos. Además, las intervenciones en ambos idiomas (español – inglés) hacen que no sea tan complejo de entender. AT6E18

La participante anotó en su evaluación del proceso que este le había parecido interesante en cuanto a la diversidad de temas y a la implementación de herramientas tales como presentaciones en Word y videos con subtítulos. *“Las seis sesiones me parecieron interesantes por los diversos temas que abarcaba cada una de ellas. Por otro lado, estuvieron dinámicas gracias a que utilizaban varias herramientas como la presentación en word y los videos con subtítulos”*. En el anterior fragmento, se muestra que la diversidad de temas de tipo intercultural que se presentaron en las diferentes sesiones, además de otros recursos pedagógicos orientados hacia la comprensión del ‘input’ tales como presentaciones en Word y el uso de subtítulos con los videos para que todas las estudiantes pudieran comprender el contenido de los mismos sin importar que no tuvieran un nivel de inglés alto como el de algunas estudiantes del curso, resultó interesante para la participante. Así mismo, la participante asumió que la asociación de ambos idiomas facilitó la comprensión. *“las intervenciones en ambos idiomas (español – inglés) hacen que no*

sea tan complejo de entender”. Se entiende en el anterior fragmento que la vinculación de ambos idiomas en el desarrollo de las diferentes sesiones facilitó la comprensión de las estudiantes, logrando que el uso exclusivo del inglés, como es propio de los enfoques monolingües, no se convirtiera en un obstáculo en el proceso de aprendizaje debido a la complejidad que ello representaría para las participantes del estudio en general.

Cummins (2001) sostiene que, según su hipótesis de la interdependencia, en contextos de bilingüismo aditivo, es decir donde se desarrolla la alfabetización en ambos idiomas, se produce la transferencia bidireccional beneficiando el aprendizaje de la lengua objetivo en base a los conocimientos previos, lingüísticos y del mundo con que llega el estudiante al aula de clase. Dicha hipótesis es justo corroborada por la participante cuando esta asegura que el uso de ambas lenguas permite que el aprendizaje del inglés no sea un asunto complejo y este se beneficie del conocimiento que las estudiantes tienen de su lengua materna no sólo en términos lingüísticos, sino también en el aspecto cultural y de conocimiento del mundo. El uso intencionado y con fines pedagógicos de la lengua nativa también se refleja en el ‘lesson plan’ número seis como se puede observar a continuación:

After watching the video about racism in USA, the teacher will ask some questions about the topic in both languages (English and Spanish), ALP6A2

El docente investigador escribió en su ‘lesson plan’ que luego de ver un video acerca del tema intercultural de la sesión, él plantearía algunas preguntas al respecto en ambas lenguas, tanto inglés como español. Se entiende que el docente investigador en base a su conocimiento de la población objeto del estudio y como medio para facilitar la comprensión del ‘input’ decidió realizar las preguntas en torno al video tanto en L2 como en L1. En concordancia con lo anterior, López, Peña y Guzmán (2011) resaltan la educación bilingüe debido al uso de la lengua materna en el proceso de aprendizaje del inglés, y reconocen este último como *intermediador* de acceso al

conocimiento. Finalmente, se relaciona la percepción de una de las participantes del estudio reflejada en la entrevista, en donde se indagó acerca de poder usar ambas lenguas en el proceso de aprendizaje.

A mí me pareció muy interesante porque uno así no se sentía excluido de la clase por decirlo así ya que tenía la oportunidad de dar un punto de vista en español y aprender de los demás si estaban hablando el inglés. EP1ECM

La estudiante manifestó en la entrevista que usar ambas lenguas fue interesante al permitirle no sentirse excluida, ya que podía exponer su punto de vista en la lengua materna y además aprender inglés cuando sus compañeras hablaban en esta lengua. Se entiende que esta propuesta de educación bilingüe le permitió a la estudiante poder intervenir y aportar sus opiniones en los diferentes temas tratados gracias al uso del español, ya que de no ser permitido no hubiera podido expresarse “*uno así no se sentía excluido de la clase por decirlo así ya que tenía la oportunidad de dar un punto de vista en español*”. La estudiante resalta que, en los escenarios monolingües, algunas estudiantes se pueden ver a sí mismas o sentirse excluidas por aquellas otras con un nivel de inglés más alto; además reconoce el aprendizaje como un proceso donde esta puede ser un miembro activo del mismo aportando sus contribuciones en la lengua materna.

Además de lo anterior, la participante expuso que de igual manera se podía aprender de sus demás compañeras cuando estas intervenían en inglés “*aprender de los demás si estaban hablando el inglés*”. Cabe mencionar que a este respecto, hay una concepción equivocada sobre el uso de ambas lenguas en el aula de clase, ya que como comenta Duque y Truscott (2011) en su investigación sobre programas de bilingüismo en Colombia, se tiene la tendencia a darle más valor al uso y desarrollo del inglés por encima del español, al considerar que este último se desarrolla de manera natural por fuera del aula de clase y su dominio se da como un hecho por ser la lengua nativa de los aprendices.

En segundo lugar, se implementó la motivación al uso de ambas lenguas, proponiendo la participación de las estudiantes tanto en español como en inglés, brindándoles la oportunidad de tomar parte activa del proceso en la lengua con la que se sintieran más seguras en los momentos de participación, además del docente proveer el input en ambas lenguas con fines pedagógicos. Así mismo, se planteó una dinámica de alternancia en cuanto a la relación ‘input’ y respuesta; es decir se proponía participar en la respuesta a las preguntas por medio de L2 si el input era en L1 o hacerlo en este si dicho insumo estaba en L2, lo anterior con el fin de mantener un equilibrio en el uso de ambas lenguas y evitar un desbalance en dicho proceso. Para clarificar lo anteriormente enunciado se presentan inicialmente dos unidades de análisis del diario de campo.

El docente propone al menos 5 intervenciones ya sea en español o en inglés. El docente trata de que las estudiantes participen y les propone que aporten palabras en L1 o L2 que se les ocurran en relación a la imagen. El docente lee la última pregunta en L1 y L2. El docente luego de una corta pausa le pide a la estudiante 11 que responda en cualquiera de las dos lenguas. DCS1L15-17.

El docente planteó que se llevaran a cabo por lo menos 5 participaciones en cualquiera de las dos lenguas como se muestra en este fragmento: “*El docente propone al menos 5 intervenciones ya sea en español o en inglés.*”. Se puede interpretar que el docente investigador realizó de manera explícita la propuesta de que las estudiantes pudieran participar en cualquiera de las dos lenguas con el fin de motivar una participación más generalizada, es decir que esta fuera realizada por un mayor número de estudiantes, de las cuales algunas no lo habrían hecho si dicho comando hubiera sido exclusivamente para ser realizado en inglés, ya que debido a la inseguridad en dicha lengua por parte de algunas estudiantes no permitiría su participación aun cuando tuvieran mucho para aportar al tema o a las preguntas que se van planteando a lo largo de las sesiones.

Así mismo, en este extracto: “*El docente trata de que las estudiantes participen y les propone que aporten palabras en L1 o L2 que se les ocurran en relación a la imagen.*”, el docente intentó

promover la participación de las estudiantes mediante el aporte de palabras que guarden algún tipo de relación con una imagen presentada. Se puede observar que el docente incluso buscó que las estudiantes participaran al menos al nivel de proponer palabras relacionadas a una imagen, con el fin de motivar la participación con fragmentos de discurso más cortos que lo que requeriría la respuesta a una pregunta, por ejemplo, y así promover el uso de ambas lenguas.

Lo anterior también se evidenció cuando él mismo sirvió de modelo al utilizar estas en la interacción de las actividades como en este caso: *“El docente lee la última pregunta en L1 y L2.”*. A medida que el docente utilizó las dos lenguas a lo largo de las sesiones, este sirvió de modelo a seguir y dicha estrategia propia de la educación bilingüe podría ser válida como motivación a las estudiantes para hacer uso de ambas lenguas igualmente.

De la misma manera, se puede ver en este aparte: *“El docente luego de una corta pausa le pide a la estudiante 11 que responda en cualquiera de las dos lenguas.”*, que el docente da vía libre a las estudiantes para que puedan responder o participar en cualquiera de las dos lenguas. Por lo anterior, se puede interpretar que como estrategia pedagógica para promover la participación en ambas lenguas sin ver el uso de la L1 como un obstáculo en el proceso de aprendizaje, el docente dio la opción directa de que las estudiantes pudieran hacer sus aportes en cualquiera de las dos lenguas, dicha estrategia de no imponer el uso obligatorio de L2 en el aula de inglés a menudo promueve el uso del mismo y no solo del L1 como se puede observar en el siguiente ‘sample’ del diario de campo:

Inicio con la imagen y preguntándoles tanto en L1 como en L2 qué se les viene a la mente cuando ven la imagen. Les digo que pueden participar en cualquiera de las 2 lenguas. (la estudiante 2) responde “inmigrantes” “I remember Venezuelan immigrants come to Colombia” responde (la estudiante 1) DCS2L262-266.

El docente presentó una imagen y les preguntó a las estudiantes en ambos idiomas que les traía a la mente dicha imagen, a lo cual estas podían responder en cualquiera de las dos lenguas,

a dicha pregunta respondieron dos estudiantes con aportes tanto en L1 como en L2. En este extracto: *“Inicio con la imagen y preguntándoles tanto en L1 como en L2 qué se les viene a la mente cuando ven la imagen. Les digo que pueden participar en cualquiera de las 2 lenguas.”*, se puede entender que la interacción por parte del docente tanto en L1 como en L2 y el permitir dicho uso de igual manera por parte de las estudiantes motivó el uso de las estudiantes de ambas lenguas y no únicamente el de una de ellas como podría suceder en otros escenarios donde no se lleve a cabo la estrategia en mención y se tenga una mayor inclinación hacia algún tipo de monolingüismo ya sea de tipo L1 o L2.

En este apartado: *“(la estudiante 2) responde “inmigrantes” “I remember Venezuelan immigrants come to Colombia” responde (la estudiante 1)”* donde una de las participantes respondió en español y la otra en inglés se puede interpretar claramente el uso de ambas lenguas por parte de las estudiantes sin que esto sea un obstáculo en el proceso de aprendizaje y más bien sirva como un elemento clave para aprender y asimilar contenidos interculturales y continuar el proceso de aprendizaje del inglés de la mano de la lengua materna. En correspondencia con lo anterior, Wright y Baker (2017) exponen que la educación bilingüe es correctamente implementada cuando tanto la lengua objeto de estudio como la materna son usadas como medio de instrucción en el aula de clase, logrando así que los estudiantes se conviertan exitosamente en bilingües.

La motivación a usar cualquiera de las dos lenguas en el desarrollo de las actividades propias de las sesiones también quedó plasmada en el ‘lesson plan’ como se puede ver a continuación:

Las contribuciones en relación al artículo acerca de los beneficios de la comida saludable deben ser también consignadas en el grupo de Edmodo por cada estudiante en L1 o L2. ALPSIA2.

El docente investigador redactó en el ‘lesson plan’ de la primera sesión que las contribuciones acerca del artículo relacionado con los beneficios de la comida saludable debían ser consignados

en la plataforma 'Edmodo' por cada una de las estudiantes ya sea en español o inglés "*L1 o L2*". Se puede interpretar que el docente propició que los aportes en las diferentes actividades pudieran ser producidos en cualquiera de las dos lenguas con el fin de promover un ambiente de clase participativo donde las dos lenguas actuaran como facilitadoras del proceso de aprendizaje y no como un obstáculo una de la otra.

De igual forma, dicha estrategia pedagógica para incentivar el uso de ambas lenguas se pudo observar en la tarea de la sesión número uno, cuya consigna fue: The students (in groups of 4) will be asked to prepare a bilingual (using L1 and L2) poster, in which they give some suggestions in regards to healthy food habits and what the benefits of them are. (Se pedirá a los estudiantes (en grupos de 4) que preparen un póster bilingüe (usando L1 y L2), en el que darán algunas sugerencias sobre hábitos alimentarios saludables y cuáles son los beneficios de los mismos.). A continuación, se presenta uno de dichos posters: AT1P4



Ilustración 3. Artefacto: tarea 1- poster 4.

En la muestra del poster se presentó información respecto a consejos y sugerencias concernientes a tener una buena alimentación con datos tanto en inglés como en español e imágenes que hacían alusión a la información proveída. Se entiende que la consigna antes mencionada fue bien ejecutada por las participantes, ya que el póster presenta información tanto en inglés: “DO NOT FORGET TO EXERCISE AND DRINK A LOT OF WATER!!” como en español: “DEBEMOS CONSUMIR 30% DE PROTEINAS, 30% DE GRASAS, 40% DE CARBOHIDRATOS”, de acuerdo a lo propuesto por el docente investigador quien anticipó el

uso de las dos lenguas y motivó su uso, entendiendo la importancia de esta relación en el proceso de aprendizaje, como parte de su conciencia pedagógica sobre el uso bilingüe. No obstante, cabe mencionar que, en el contexto particular del estudio en diferentes momentos de las sesiones, e incluso antes de las mismas, el uso de L1 prevalecía por encima del L2, razón por la cual el docente investigador debió usar estrategias para promover el uso del inglés cuando era evidente que el uso del español era mucho mayor en comparación al primero. Esto pudo darse debido a que la mayoría de los temas interculturales despertaron el interés de las estudiantes y estas aunque no tuvieran la suficiencia para dar sus aportes en L2, no claudicaron en su deseo de participar y lo hacían en L1 debido a que su uso no era visto como un obstáculo, sino como un complemento en el proceso de aprendizaje.

En tercer lugar, se presentó la estrategia de la motivación al uso de L2. Esta estrategia consistió en utilizar diferentes recursos lingüísticos y también de persuasión y reconocimiento de las capacidades de las estudiantes para promover la participación de estas utilizando como medio de comunicación el inglés. Durante las sesiones, en algunos apartados el docente investigador notó que se hacía un uso pronunciado de la lengua materna, por lo tanto, en dichos momentos hacía uso de las estrategias para promover el uso de L2 como se puede evidenciar en la contribución realizada por una participante durante la entrevista cuando se le preguntó que cómo percibió el balance del español y el inglés durante las sesiones de educación bilingüe.

Yo si pienso que fue como más inclinado hacia el español porque es el idioma nativo y aunque el profesor si tratara de explicar las cosas en ambos idiomas pues obviamente las niñas iban a contestar en el idioma que se sentían más cómodas, entonces era como que predominaba más ese idioma. Docente: ¿Sofía nos puede decir en porcentajes cómo usted lo percibió? Participante: Yo creo que un 60% español y un 40% inglés. Docente: Otra pregunta, ¿Usted detectó alguna estrategia que utilizara el docente para poder equilibrar el uso de las dos lenguas? Participante: Sí él intentaba decirle que lo hiciera en L2. EP5SCA.

Ante la pregunta de cómo la estudiante percibió el balance de L1 y L2 en las sesiones, esta respondió que lo consideró más inclinado hacia el español debido a que era la lengua nativa de las estudiantes, y estas respondían en dicho idioma al sentirse más cómodas. El docente-investigador le preguntó a la participante si ella podía expresar dicha inclinación en porcentajes, a lo que esta respondió diciendo que percibió el uso del español en un 60% versus el uso del inglés en un 40%; posteriormente, el docente preguntó que si ella había notado alguna estrategia utilizada por el docente para equilibrar el uso de ambas lenguas, a lo que la estudiante respondió que el docente les pedía que usaran directamente el inglés.

Es claro que al igual que el docente, algunas estudiantes como el caso de la entrevistada notaron un mayor uso del español en algunos apartados de las sesiones *“Yo si pienso que fue como más inclinado hacia el español porque es el idioma nativo”*, lo anterior debido a que esta es la lengua nativa de las estudiantes y al usar esta se iban a sentir más cómodas y seguras *“obviamente las niñas iban a contestar en el idioma que se sentían más cómodas, entonces era como que predominaba más ese idioma”*, causando que las estudiantes percibieran un mayor uso del español como fue el caso de la entrevistada, la cual percibió su uso en un 60% comparado con un 40% del español.

Usar las dos lenguas en el aula de inglés y de manera equilibrada puede tener una connotación negativa para algunas estudiantes y padres de familia, quienes consideran que solo se debería trabajar la lengua objetivo, debido a la relevancia y prestigio que han cobrado los enfoques monolingües en especial en aquellos institutos de inglés donde predominan los docentes nativos y ante la creencia de que el español no se debería utilizar, ya que este idioma supuestamente se domina completamente y usarlo en el aula es visto por algunas personas como poco productivo, incluso se podría considerar que el docente no tiene el suficiente nivel de lengua objetivo para

utilizar esta todo el tiempo en el aula y recurre a su lengua materna como recurso ante la supuesta deficiencia “*Yo creo que un 60% español y un 40% inglés.*”.

Estas percepciones que se pueden tener del uso del español en el aula de inglés por parte de algunos miembros de la comunidad educativa contrastan con lo que Lizasoain (2018) comenta al respecto del uso del español en el aula de clase inglés. La autora habla de razones metodológicas para argumentar el uso de la lengua materna y refiere las siguientes: permite el aprendizaje por fases (scaffolding), funciona como incentivo para la transición de L1 a L2, permite negociar significados, facilita la comprensión de conceptos propios de diferentes áreas del conocimiento, aumenta la confianza en sí mismo a la hora de usar la lengua objetivo, promueve la comprensión lingüística y cultural de ambas lenguas y posibilita el análisis de errores.

No obstante lo anterior, el balance expresado por la participante no fue excesivo, y además la participante reconoció que el docente llevaba a cabo estrategias para nivelar el uso de ambas lenguas “*Sí él intentaba decirle que lo hiciera en L2.*”; como por ejemplo, pedirle directamente a las estudiantes utilizar L2 entre otras más como se puede evidenciar a continuación, iniciando con el uso del inglés por parte del docente como se puede ver en la siguiente muestra del diario de campo:

El docente dice que va a usar L2 sin presionar a las estudiantes a que hagan lo mismo, pero si esperando que dicha estrategia pueda funcionar y de hecho lo hagan. Le pregunta a la estudiante 3: “What comes to your mind when you see this image” Ella responde “I think that is a way to stay together and with the covid” DCS2L201-204.

El docente utilizó el inglés sin pedirles a las estudiantes que hicieran lo mismo, sin embargo, este esperaba que proporcionar el input en dicho idioma promoviera su uso por parte de las estudiantes. Para dicho propósito le preguntó a una estudiante de manera aleatoria acerca de lo que ella podía aportar a partir de la visualización de una imagen y ella respondió usando el inglés. Se puede deducir del apartado: “*El docente dice que va a usar L2 sin presionar a las*

estudiantes a que hagan lo mismo, pero si esperando que dicha estrategia pueda funcionar y de hecho lo hagan”, que aunque el docente decidió no presionar una respuesta en inglés, luego de usar este como medio de comunicación con las estudiantes, este sí esperaba que lo hicieran a partir de un sobre entendimiento de que se debería usar el inglés para responder, ya que el input de la pregunta se planteó en dicha lengua; es decir se entiende que a partir de dicho input en L2, la estudiante tendría una especie de compromiso, no obligatorio a hacerlo en inglés; sin embargo, de no ser así, ello no acarrearía ninguna sanción o llamado de atención por parte del docente.

Seguidamente, ante la pregunta a la estudiante 3 orientada por el profesor usando como medio de comunicación L2: *“What comes to your mind when you see this image”*, la estudiante efectivamente respondió en inglés: *“I think that is a way to stay together and with the covid”*, se puede interpretar que la estudiante evidentemente respondió a la pregunta hecha en inglés utilizando este mismo idioma al inferir que era lo apropiado y al tener consciencia de que era una oportunidad para practicar la lengua y desarrollar la habilidad del ‘speaking’.

La segunda estrategia utilizada para motivar el uso de L2 en las sesiones fue el afianzamiento de la confianza en las capacidades de la estudiante. Muchas veces la falta de participación en L2 por parte de algunas estudiantes radica en inseguridad y falta de confianza debido a que ellas consideran que no tienen un nivel de lengua apropiado o similar al de las estudiantes que si lo tienen. Por lo tanto, en algunas ocasiones el docente investigador tomó el rol de motivador para conseguir que dicho tipo particular de estudiantes pudieran aportar en las sesiones, lo anterior se puede clarificar en la siguiente unidad de análisis referida del diario de campo:

Le digo que ella (la estudiante 4) que tiene un buen nivel de inglés y la aliento a que lo intente hacer en dicha lengua con mi apoyo, le pregunto qué vocabulario necesita para su participación, y pregunta: perezoso, estereotipo, venezolanos, semáforo, a lo cual yo aporto dicho vocabulario y ella responde: “The Venezuelan lazy ask for money in the traffic lights, ya teacher” DCS2L302-306

Al decirle a la estudiante 4 acerca de sus capacidades en inglés: “*Le digo que ella (4) que tiene un buen nivel de inglés y la aliento a que lo intente hacer en dicha lengua con mi apoyo*” y alentarla a participar en dicha lengua mediante mi ayuda con algunas palabras que ella desconocía tales como: perezoso, estereotipo, venezolanos y semáforo, la estudiante logró responder su aporte en inglés: “*The Venezuelan lazy ask for money in the traffic lights, ya teacher*”. El reconocimiento de las capacidades de las estudiantes y el apoyo a estas en el proceso de aprendizaje resulta muy importante para lograr que aquellas que son poco participativas se puedan vincular más activamente en las clases. El comportamiento y actuar del docente-investigador acá descrito es propio de la estrategia pedagógica que Vinuesa (2016) definió en su investigación como “*Promoción de interacciones en un entorno afectivo positivo (PIEAP): desarrollo de la consciencia del otro como medio para facilitar la enseñanza*”, la cual propende por promover interacciones en un entorno afectivo entre los estudiantes y el docente como un factor determinante para alcanzar los objetivos de aprendizaje y formar estudiantes integrales.

La tercera estrategia para estimular el uso de L2 por parte de las estudiantes consistió en la implementación de ‘follow up questions’; es decir, preguntas de seguimiento o profundización que surgen a partir de las contribuciones que lleva a cabo un estudiante durante una actividad donde se indaga acerca de algo en particular, como se puede observar en el siguiente dato que se recogió del diario de campo:

Le pregunto a la estudiante 3 sobre la imagen y ella responde: “I think about the virus and sickness”, hago uso de ‘follow-up questions’: Do you feel like sadness or anxiety when you see this image? Y ella responde: “maybe a little worried” Pregunto: Are you worried because maybe you are going to get this virus or not? Ella responde “no I don’t think so much” DCS4L405-408.

Se le preguntó a la estudiante 3 sobre una imagen a lo que ella dio su aporte en inglés, y enseguida el docente decidió hacerle unas preguntas de seguimiento a las cuales la estudiante dio

las respuestas en inglés. Se puede interpretar que a partir de la primera respuesta en inglés por parte de la estudiante: *“I think about the virus and sickness”*, el docente entendió que se abría un escenario pertinente para incentivar el uso de L2 mediante el planteamiento de más preguntas en inglés que complementarían la respuesta inicial brindada por la estudiante; en dicho momento, para el docente era poco probable de que la estudiante fuera a cambiar de L2 a L1 e infería que continuaría utilizando L2 como lo hizo en la primera pregunta formulada. De igual manera, el docente optó por seguir utilizando el inglés *“Do you feel like sadness or anxiety when you see this image?”* y *“Are you worried because maybe you are going to get this virus or not?”*, al presentar las preguntas, ya que quizás si en ese momento cambiara a L1 podría la estudiante hacer lo mismo y no continuar dando sus aportes en L2: *“maybe a little worried”* y *“no I don’t think so much”*, como era el objetivo de la estrategia pedagógica.

La siguiente estrategia buscaba promover el uso del inglés, esta consistió en pedir directamente la participación de la estudiante en inglés, lo cual iba un poco en contravía de la propuesta de la estrategia inicial, pero resultaba pertinente debido al momento específico de una sesión donde el docente percibía un alto uso de L1, y a manera de poder equilibrar dicho uso de las dos lenguas, se optó por hacer un llamado directo a usar el inglés, como se puede evidenciar en el siguiente extracto del diario de campo:

Pregunto quién puede responder en L2 (considerando uso excesivo de L1) y la estudiante 3 responde: “me Sofía, like she said it’s more easier is easier because they don’t have to get out and be with people who can question at them or what are the condition that they are or have pressure in some way” DCS4L440-442.

El docente investigador preguntó de manera directa quién podía responder una pregunta en inglés en consideración de que había un uso excesivo del español, a lo cual la estudiante 3 respondió efectivamente en L2. Se interpreta que ante una indicación precisa del idioma a utilizar, en este caso el inglés: *“Pregunto quién puede responder en L2”* y en consideración de

un uso mayor del inglés durante la interacción de las estudiantes con el docente y los insumos propios de la clase, la estudiante 3 accede a realizar su aporte ciertamente en inglés y de manera correcta: *“me estudiante 3, like she said it’s more easier is easier because they don’t have to get out and be with people who can question at them or what are the condition that they are or have pressure in some way”*, lo que significa que en algunos momentos de las clases y aun cuando algunas estudiantes estén en capacidad de responder usando L2, estas no lo hacen y sus aportes de no ser por esta estrategia se perderían restándole los beneficios generales que ellos pueden brindar tanto a las estudiantes como al docente y al proceso mismo de aprendizaje y la propuesta de educación bilingüe del presente estudio.

En cuarto lugar, se presenta el desarrollo de habilidades productivas en relación a la pronunciación y la competencia léxica. El tener como eje central las temáticas relacionadas con la interculturalidad en este modelo de bilingüismo implementado en el presente estudio, requiere un apoyo constante y orientación por parte del docente en cuanto a la pronunciación y la competencia léxica de las estudiantes cuando estas intervienen en L2, ya que dicho vocabulario no era muy habitual para ellas en sus clases cotidianas.

Es decir, el vocabulario al que ellas se veían enfrentadas y la pronunciación del mismo tenía como insumo material auténtico de fuentes tales como videos de YouTube, de noticieros americanos y artículos de páginas web exclusivamente presentadas en inglés, dicho input se complementaba con los otros insumos que se proveían en español, como fue el caso de la comparación de la percepción del Covid-19 en Estados Unidos versus Colombia, donde primero se presentó un video en que la gente salió a comprar compulsivamente en el día sin I.V.A. (sin impuestos) sin considerar las medidas de bioseguridad, y luego se muestra un video donde el presidente Donald Trump (para el momento de la intervención pedagógica) lleva a cabo un

meeting político donde la ausencia de mascarillas y distanciamiento fue el común denominador. En primer lugar, se va a considerar como se trabajó la pronunciación y en segundo lugar el vocabulario.

Una de las funciones del docente durante la implementación de las sesiones del presente modelo de educación bilingüe fue la de estar constantemente monitoreando y corrigiendo las palabras que las estudiantes pronunciaban incorrectamente. Esta labor es muy necesaria ya que omitir dichas correcciones a tiempo puede ocasionar que la estudiante en mención, y las demás compañeras dieran por hecho que la pronunciación realizada en la participación de la estudiante fue la correcta, y por lo tanto las palabras en cuestión mal pronunciadas se volvieran a repetir; además, que esto podría provocar que las estudiantes que reconocieron los errores en pronunciación puedan pensar que el docente tampoco sabía pronunciar la palabra o simplemente no estaba cumpliendo con su labor apropiadamente. Para corregir la pronunciación durante las sesiones se implementó la técnica del ‘restate’ y la corrección directa incluso justificando y argumentando la misma de una manera sutil y respetuosa. Seguidamente se presenta un extracto del diario de campo que evidencia la primera estrategia pedagógica utilizada.

El docente dice “okay” y pasa a pedirle a la estudiante (5) que lea la información acerca de la compañía Frisby (Frisby is the number one chicken restaurant in sales in Colombia), la estudiante comete un error en la pronunciación de la palabra ‘sales’, el docente la pronuncia correctamente (restate strategy) y la estudiante la repite de manera correcta. El docente corrige algunos errores mayores de pronunciación y no se enfoca demasiado en los de tipo gramatical ya que no afectan en gran medida el objetivo comunicativo. DCS1L55-60.

Como parte de la dinámica de las sesiones, el docente le pidió a la estudiante 5 que leyera en inglés una información acerca de un restaurante de comida rápida propio del contexto de las estudiantes. Una vez la estudiante hizo la correspondiente lectura, cometió un error en la pronunciación de la palabra ‘sales’, a lo que el docente respondió diciendo la palabra de manera correcta. Durante la participación de las estudiantes, no hubo necesidad de dar retroalimentación

en el componente gramatical, ya que los errores en este aspecto en dichas intervenciones no impidieron el proceso comunicativo, y más bien se debió enfocar la atención en la pronunciación de algunas palabras que no resultaban muy familiares para las estudiantes.

Es evidente que en el momento que una de las participantes cometía un error en la pronunciación, el docente estaba atento a corregirlo como es el caso: *“la estudiante comete un error en la pronunciación de la palabra ‘sales’, el docente la pronuncia correctamente”*, para dicho propósito el docente decidió utilizar la estrategia de ‘restate’, la cual consistió en repetir por parte del docente la palabra o las palabras mal pronunciadas con el fin de que la estudiante notara su error de una manera sutil y que esta lo pudiera corregir y decir de nuevo la palabra de manera adecuada o en su defecto repetir toda la oración correctamente si fuese el caso.

Así mismo, en el estudio de Vinuesa (2016) ésta encontró que el ‘feedback’ que se provee a las estudiantes debe ser de una manera sutil ya que de lo contrario esto podría acarrear algunos factores afectivos adversos tales como ansiedad o frustración. No obstante que la estudiante no era consciente de esta estrategia pedagógica, esta funcionó apropiadamente ya que la estudiante repitió la palabra en mención: *“y la estudiante la repite de manera correcta.”* Además se pudo evidenciar durante las sesiones en general que los errores de tipo gramatical no causaron problemas mayores en los intercambios comunicativos entre las estudiantes y entre estas y el docente: *“El docente corrige algunos errores mayores de pronunciación y no se enfoca demasiado en los de tipo gramatical ya que no afectan en gran medida el objetivo comunicativo.”*, razón por la cual se optó por enfocar mayormente la atención en los errores relacionados a la pronunciación como se puede observar también en el siguiente fragmento del diario de campo.

Le pido a la estudiante 6 leer la segunda pregunta: “What is suggested for those suffering alone during this time?” Le doy retroalimentación a la estudiante en referencia

a la pronunciación: “recuerde estudiante 6 que este verbo está en pasado participio, como el verbo termina en sonido ‘t’ se pronuncia todo “suggested”, la estudiante responde “okay teacher” DCS4L423-424.

Ante el requerimiento de lectura de una pregunta que hacía parte de una de las actividades de una sesión, la estudiante cometió un error en la pronunciación, a lo que el docente interfirió de manera directa argumentando la razón por la que dicha pronunciación era incorrecta, y pronunciando la palabra en cuestión apropiadamente, a lo que la estudiante respondió con aprobación. Se puede notar de nuevo que el docente siempre estaba dispuesto a proveer retroalimentación en la pronunciación cuando fuera necesario *“Le pido a la estudiante 6 leer la segunda pregunta: “What is suggested for those suffering alone during this time?” Le doy retroalimentación a la estudiante en referencia a la pronunciación”*, a diferencia de la anterior intervención pedagógica, en esta oportunidad el docente consideró que era pertinente explicar el origen del error y realizar la pronunciación correcta: *“recuerde estudiante 6 que este verbo está en pasado participio, como el verbo termina en sonido ‘t’ se pronuncia todo “suggested”*.

Se puede evidenciar en dichas intervenciones que estas se hicieron de una manera respetuosa, ya que de lo contrario podría ocasionar ansiedad y frustración en la estudiante y prevenirla de futuras participaciones. Como resultado de la intervención la estudiante respondió de buena manera a la orientación del docente: *“la estudiante responde “okay teacher”*. Adicionalmente, en los artefactos de clase, durante la evaluación individual del proceso se recolectaron los siguientes datos en relación al efecto que las sesiones tuvieron en el aspecto de la pronunciación de las estudiantes.

(...) considero que la implementación de videos en estas sesiones fue de gran importancia, ya que gracias a esto podemos fortalecernos más en la escucha y pronunciación del inglés. T6SRR. Intentar usar inglés en una conversación de diversos temas, es una manera muy dinámica de desarrollar nuestro aprendizaje en la materia (pronunciación) y pienso que fue algo muy bueno para dinamizar la clase. T6MJAD.

En su evaluación del proceso de implementación del modelo de educación bilingüe, una de las participantes consideró que insumos tales como los videos fueron significativos, ya que según ella por este medio se pudo fortalecer la competencia de la escucha y la pronunciación del inglés. Se puede deducir que la participante reconoció como relevante los insumos que se consideraron en la implementación de las sesiones: *“considero que la implementación de videos en estas sesiones fue de gran importancia”*, en aras de fortalecer tanto la escucha como la pronunciación; es decir que la estudiante tuvo la percepción de que su pronunciación se reforzaba como resultado de las actividades propias de las diferentes sesiones: *“ya que gracias a esto podemos fortalecernos más en la escucha y pronunciación del inglés”*.

De igual modo, otra de las participantes afirmó que el uso del inglés en temáticas diferentes dentro del proceso de aprendizaje de la asignatura y de la pronunciación fue acertado. La estudiante reconoció que otra actividad diferente a la anteriormente mencionada: *“Intentar usar inglés en una conversación de diversos temas”* promovió el aprendizaje y la pronunciación de una manera activa: *“es una manera muy dinámica de desarrollar nuestro aprendizaje en la materia (pronunciación) y pienso que fue algo muy bueno para dinamizar la clase”*. Finalmente, se puede inferir que la estudiante en este último aporte comparó la metodología tradicional con el modelo propuesto en el presente estudio al reconocer este último como ‘dinamizador’. Otro dato que permite evidenciar el rol del docente en cuanto a la pronunciación, se puede ver en el siguiente aparte del ‘lesson plan’.

Durante las participaciones de las estudiantes en L2, el docente hacía algunas correcciones en cuanto a la pronunciación, ya que se presentaba vocabulario de tipo intercultural que no era muy familiar para las estudiantes; para este propósito el docente repetía la palabra mal pronunciada o toda la oración, pero haciendo énfasis en las palabras mal pronunciadas. LP1A3.

El docente consignó en el ‘lesson plan’ que cuando las estudiantes participaban en inglés, este hacía correcciones en cuanto a la pronunciación en consideración de que el vocabulario que se

trabajaba era de tipo intercultural, así, las estudiantes tenían poca familiaridad con este. Para cumplir con este propósito, el docente-investigador repetía las palabras mal pronunciadas o la oración completa haciendo un mayor énfasis en aquellas palabras cuya pronunciación se debía corregir. Se puede interpretar que el docente monitoreaba de manera constante la pronunciación de las participantes del estudio en consideración al tipo de vocabulario al que estas estaban expuestas: *“Durante las participaciones de las estudiantes en L2, el docente hacía algunas correcciones en cuanto a la pronunciación, ya que se presentaba vocabulario de tipo intercultural que no era muy familiar para las estudiantes”*, mediante la estrategia de este servir como modelo a seguir al repetir las palabras mal pronunciadas o incluso la oración completa enfatizando en aquellas palabras con fallas en la pronunciación para llamar la atención de las estudiantes en dichas palabras principalmente.

Otra de las funciones del docente durante las diferentes sesiones consistió en el desarrollo de la competencia léxica por parte de las estudiantes en especial para apoyarlas cuando participaban de manera oral en los diferentes momentos de las clases. Esa fue justo la principal intención de dicho apoyo, ya que esta estrategia pedagógica podía contribuir al fortalecimiento de la confianza de las estudiantes y así poder estas participar más activamente en su proceso de aprendizaje.

Algunas de las acciones intencionadas que se llevaron a cabo en relación al fortalecimiento del vocabulario y del constante apoyo con este que las estudiantes requerían fueron: corregir errores en la elección de palabras ‘word choice’ cuando las estudiantes participaban en L2, contribución con vocabulario desconocido o poco familiar y promoción de vocabulario clave que las estudiantes podrían requerir durante sus intervenciones en los diferentes momentos de la

clase o incluso en la fase de tareas luego de terminada la misma. Seguidamente, se presenta un extracto del diario de campo que evidencia la primera estrategia pedagógica llevada a cabo.

Le pregunto a la estudiante (1) qué ¿por qué? Y responde “yes for the clothes and the what is the notice of the country show to the people” Le corregí la palabra: “news”, y la estudiante responde “yes news sorry news” DCS3L266-268.

Ante una pregunta propia de una de las actividades de clase, la estudiante 1 respondió en inglés a una pregunta hecha por el docente, pero cometió un error de elección de palabra ‘word choice’ al decir ‘notice’ cuando la intención era utilizar la palabra ‘news’, por lo que el docente intervino y le facilitó la palabra en cuestión consiguiendo que la estudiante fuera consciente del error y lo pudiera corregir. En primer lugar, se puede entender que el docente estuvo siempre alerta para apoyar en el proceso lexical de las estudiantes cuando estas participaban “*Le corregí la palabra: “news”*”; y en segundo lugar, se observa que la estudiante comprendió que había elegido mal la palabra ‘notice’ cuando en realidad la que quería usar era ‘news’: “*y la estudiante responde: “yes news sorry news”*”; no obstante el error en la elección de la palabra, dicha estrategia en términos de comunicación es válida como recurso. Otra forma de apoyar a las estudiantes en la competencia léxica, es cuando estas desconocen palabras que necesitan para aportar o contribuir en la dinámica de las clases como se puede ver a continuación en un fragmento del diario de campo.

*La estudiante 3 me pregunta “¿Cómo se dice privilegio” y le respondo “privilege” la estudiante continúa con su aporte en base a la ayuda que le he prestado. “And it’s more, it deserves more respect if the sign is black lives matter because they think they have this **privilege** and the black people react like mad or angry with that but white people take this better because they said that it’s true all lives matter and see more equality DCS6L569-574.*

En medio de la participación de la estudiante 3, esta preguntó cómo se decía en inglés ‘privilegio’, ante lo cual el docente respondió ‘privilege’, lo que permitió que la estudiante siguiera con su contribución utilizando la palabra facilitada por el docente. Se puede ver una vez

más que el docente estuvo atento a responder a los requerimientos de las participantes en aras de posibilitar la comunicación y la participación de estas: *La estudiante 3 me pregunta “¿Cómo se dice privilegio” y le respondo “privilege” la estudiante continúa con su aporte en base a la ayuda que le he prestado”* Otra forma de apoyar el desarrollo de la competencia lexical de las participantes se dio cuando el docente proveía una lista de palabras clave como se puede ver en el siguiente dato tomado de los artefactos.

KEY WORDS: Vocabulary related to the peace pacts in Spain and Colombia that can be used as input in order to participate in the different activities during the session such as: revolution, armed group, socialism, weapons, terrorists, demands, government, politics, illegal, bombs, peace, covenant, pacts, laws, terrorism, ideologies, politics, money, power, fight, weapons, etc. LPS5.

Uno de los insumos en cuanto a vocabulario, se proponía al inicio de las sesiones en el ‘lesson plan’ con un set de palabras y expresiones que eran propias de la temática específica a trabajar durante la sesión como en el caso presentado de vocabulario relacionado a los pactos de paz en Colombia y España. Se puede interpretar que el docente consciente de que trabajar temas interculturales en el aula requería de un set de palabras particular, proveyó algunas de ellas con el fin de que estas pudieran ser utilizadas por las estudiantes durante las distintas actividades de las clases como fue el caso de la sesión ya mencionada con vocabulario como: *“revolution, armed group, socialism, weapons, terrorists, demands, government, politics, illegal, bombs, peace, covenant, pacts, laws, terrorism, ideologies, politics, money, power, fight, weapons, etc.”*. Siguiendo con los artefactos, estos también dieron algunas luces en como las diferentes actividades de la implementación dieron cabida al desarrollo de la competencia lexical de las estudiantes como se muestra a continuación.

Estas seis sesiones me gustaron ya que puede aprender un poco más de cultura y así poder ampliar mi conocimiento y al poder utilizar los dos idiomas al mismo tiempo pude aprender más vocabulario. T6SDH. 4. En mi opinión, esta experiencia fue muy enriquecedora a nivel social, y personal, ya que la manera en la que se aprendió inglés, salió de lo común, siendo mucho más innovadora, creativa, interesante, que logró llamar

la atención no sólo de mi persona, sino también de mis compañeras. Debido a que enriquecí mi vocabulario, con situaciones y temas de la cotidianidad. T6SAL.

La estudiante comentó que las sesiones le gustaron porque pudo aprender de cultura y ampliar su conocimiento y al poder utilizar los dos idiomas logró aprender más vocabulario. Se interpreta que las actividades propias de la implementación de la propuesta de educación bilingüe y su naturaleza en considerar los dos idiomas como un factor clave del aprendizaje fueron significativas tanto en lo emocional como también en términos de aprendizaje y de consolidación lexical “*al poder utilizar los dos idiomas al mismo tiempo pude aprender más vocabulario*”.

El segundo aporte, también considera la experiencia de las sesiones como enriquecedora no solo a nivel personal y en términos de lo académico sino también a nivel social, además de considerar las sesiones como innovadoras, creativas e interesantes, lo cual facilitó el aprendizaje de nuevo vocabulario. Se deduce que la experiencia de aprender vocabulario durante las sesiones fue una experiencia significativa y agradable para la estudiante ya que este fue trabajado en contexto y con temas interculturales propios del interés y la cotidianidad de las participantes: “*enriquecí mi vocabulario, con situaciones y temas de la cotidianidad*”.

Uno de los factores determinantes a considerar en la enseñanza del inglés tiene que ver con la contextualización de las temáticas culturales y las comparaciones y discusiones que giren en torno a estas, las cuales buscan desarrollar no solo estudiantes lingüística y comunicativamente competentes, sino también lo que se reconoce como ‘mediadores culturales’.

En concordancia con lo anterior, se relaciona a continuación una contribución de la entrevista en la cual se indagaba acerca de cómo percibieron las participantes que finalizó su proceso en lengua inglesa al final del proyecto.

Yo en realidad siento que mejoré en el aspecto del inglés en cuanto al vocabulario porque era muy referente a las distintas temáticas que se veían y los videos porque uno relacionaba la pronunciación de las palabras con los subtítulos en inglés así que era muy bueno. EP5IRL.

La participante manifestó en la entrevista que ella sentía que había mejorado en el inglés en cuanto al vocabulario debido a las múltiples temáticas vistas durante las sesiones; así mismo, los videos contribuyeron a mejorar su pronunciación al relacionar las palabras que escuchaba con los subtítulos en inglés. Se entiende que la estudiante admitió una mejoría en su competencia lexical gracias a la diversidad de temas de carácter intercultural tratados durante las distintas sesiones “*Yo en realidad siento que mejoré en el aspecto del inglés en cuanto al vocabulario porque era muy referente a las distintas temáticas que se veían*”, ya que una porción de dicho vocabulario era propio de las temáticas trabajadas y no era necesariamente de la cotidianidad, lo que sin duda contribuyó a que las estudiantes ampliaran su rango de vocabulario y tuvieran los insumos lexicales apropiados para poder participar de manera oral en las actividades propuestas en las sesiones.

Por otro lado, la utilización de videos con subtítulos en inglés fue para la participante un insumo significativo para trabajar y mejorar la pronunciación “*y los videos porque uno relacionaba la pronunciación de las palabras con los subtítulos en inglés así que era muy bueno*”, lo que una vez más certifica que una de las actividades más significativas en cuestión de aprendizaje para las estudiantes fue la utilización de videos tanto en español, como en inglés con subtítulos en español y también con dicha ayuda en L2.

4.1.2. Impacto en la participación de las estudiantes en la Educación Bilingüe.

La participación de los estudiantes en cualquier proceso de aprendizaje resulta vital, ya que son estos los actores principales de dicho proceso y la razón de ser de la educación. Conseguir involucrar a todos los estudiantes y que sean parte activa de su aprendizaje es un deber del docente, quien debe ser recursivo pedagógicamente para lograr tal fin, el cual se puede alcanzar a partir del conocimiento a profundidad de sus estudiantes y sólo entonces poder poner en marcha

las acciones pedagógicas necesarias para involucrar a estos en el desarrollo de las clases y promover un ambiente de aula rico en participación y aprendizaje significativo. En el presente estudio surgieron dos aspectos relacionados con la participación que se considerarán a continuación.

Primero, se traerá a colación la participación de las estudiantes en base a su conocimiento previo, y en segundo lugar, se explorará la participación autónoma en el proceso de la propuesta del presente estudio. El conocimiento previo de las estudiantes y del mundo, así como el considerar su contexto resultó ser primordial para promover la participación de las estudiantes durante las diferentes sesiones tanto en español como en inglés como se puede observar en el siguiente fragmento del diario del campo del docente-investigador.

El docente pregunta: “Cómo podría una dieta balanceada ayudar a perder peso? Y dice que para la respuesta pueden usar información del artículo pero también su conocimiento previo y del mundo. SAA interviene “There is something that is called deficit caloric, caloric deficit that is like to lose more calories than you consume and you lose weight” El docente hace una intervención para complementar el comentario de la estudiante 7. Y ella agrega “but it also depends of the food that you consume not even the calories because there are fruits that have has more calories than a cookie or something like that” DCS1L146-150.

Ante una pregunta propia de la dinámica de las sesiones, el docente mencionó que para proveer la respuesta, las estudiantes podían usar no solo la información de un artículo que había sido leído durante la clase, sino también el conocimiento previo y del mundo de estas que es igual de significativo. La estudiante 7 dio su respuesta en inglés, la cual fue complementada por el docente y como resultado de dicho complemento, la estudiante contribuyó con otro aporte al respecto. Se interpreta en primer lugar que se propusieron temas y preguntas relacionadas al contexto de las estudiantes como se evidencia en este aparte: “*El docente pregunta: “Cómo podría una dieta balanceada ayudar a perder peso?”*”.

En segundo lugar, el docente hizo uso del conocimiento previo y del mundo de las estudiantes como insumo al participar en la pregunta planteada “*Y dice que para la respuesta pueden usar información del artículo pero también su conocimiento previo y del mundo*”, con el fin de promover la motivación y la participación de las estudiantes como efectivamente sucedió en este caso “*la estudiante 7 interviene “There is something that is called deficit caloric, caloric deficit that is like to lose more calories than you consume and you lose weight*”. La estudiante 7 demostró conocimiento del tema del ‘déficit calórico’ y el consumo de calorías, es decir se evidenció su conocimiento previo y del mundo con el cual aportó a construir el conocimiento de modo significativo. En el caso de la anterior participante su contribución fue en inglés incluso cuando el docente planteó la pregunta en español, a continuación, se presenta otra contribución en inglés recogida del diario de campo.

Segunda pregunta leída por la estudiante 8 “Alguna vez se ha sentido discriminada? Puede compartir la historia?” la estudiante 1 comparte su experiencia vivida en Estados Unidos en relación a la discriminación “So when I went to Miami the immigration officer have told me that a lot of people who comes from Colombia try to bring in drugs and I feel bad for the discrimination that Colombian people have because my family and me don’t bring drugs to USA”. DCS6L598-602.

El docente le pidió a la estudiante 8 que leyera una pregunta propia de la dinámica de clase, a la cual respondió la estudiante 1 compartiendo en inglés su experiencia vivida en un viaje que llevó a cabo a Estados Unidos y relacionada con la pregunta formulada por su compañera. Se puede ver que en la pregunta “*Alguna vez se ha sentido discriminada? Puede compartir la historia?*”, el docente consideró el conocimiento previo y del mundo de las estudiantes además de sus propias vivencias las cuales cobran gran relevancia en el aula de clase; en dicho preciso momento, no había cabida para usar información de otras fuentes como artículos, libros o los aportes del docente, sino las experiencias reales vividas por parte de las estudiantes.

Lo anterior concuerda con el aporte de Orsini-Jones y Lee (2018), quienes manifiestan la relevancia que conlleva tratar contenidos de tipo social y cultural relacionados con la vida de los estudiantes, con el fin de que estos puedan hacer asociaciones significativas entre los contenidos vistos en clase y sus ámbitos inmediatos. Es claro que la estudiante 1 hizo un aporte muy valioso durante la sesión, *“la estudiante 1 comparte su experiencia vivida en Estados Unidos en relación a la discriminación”* ya que sus compañeras y el docente pudieron recibir la información de primera mano y esta de algún modo afectó o impactó las percepciones que se tenían acerca del tema.

En este caso, confirmar información que se ve regularmente en los noticieros o periódicos en relación a la discriminación por ser colombianos y la relación que establecen entre el tráfico de drogas y la nacionalidad colombiana. La flexibilidad que aporta el modelo de educación bilingüe donde se considera el uso del español como una plataforma del aprendizaje y no como un obstáculo del mismo, permite también que en su momento las estudiantes participen usando el español, lo cual posibilita que no se pierdan aportes valiosos, que quizás sí se desaprovecharían en escenarios donde el uso de la lengua materna no es aceptado.

A propósito del uso de ambos idiomas en el proceso de enseñanza del inglés, Baker (2001) explica que la educación bilingüe se fortalece a partir del uso de la lengua nativa del estudiante y de la consolidación de su identidad cultural, proporciona habilidades de lengua y culturales que le permiten al estudiante profundizar en el entendimiento tanto de la lengua como de la cultura para llegar a ser no solo bilingües, sino también biculturales. A continuación, se relaciona un dato donde se evidencia el uso del español.

El docente pregunta quién quiere participar con respecto al punto 6 que se refiere a las ayudas económicas que está brindando el gobierno por la pandemia. la estudiante 2 “eh pues yo pienso que es necesario porque si queremos como evitar el contagio en este momento debemos tener en cuenta que se necesita un aislamiento y para que la mayoría

de familia pobres que corresponde al 47% de la población que trabajan en la informalidad puedan estar en su casa necesitan recibir una especie de sustento no sería lo ideal pero pues igual se necesita para que estas personas no congestionen el sistema de salud” DCS2L211-218.

El docente luego del planteamiento de una pregunta con respecto a un tema del contexto inmediato de las estudiantes como lo es el tema de la pandemia del Covid-19, dio paso a la participación de la estudiante 2, quien brindó su aporte en español y su participación fue voluntaria. Es claro que la pregunta propuesta iba orientada hacia indagar los conocimientos previos de las estudiantes ya que el tema de la pandemia atañía a todas las participantes por igual “*El docente pregunta quién quiere participar con respecto al punto 6 que se refiere a las ayudas económicas que está brindando el gobierno por la pandemia*”, ante esta pregunta, la estudiante 2 respondió en español de manera fluida, brindando información detallada e incluso apoyándose con datos numéricos para argumentar su aporte “*la mayoría de familia pobres que corresponde al 47% de la población que trabajan en la informalidad puedan estar en su casa necesitan recibir una especie de sustento no sería lo ideal pero pues igual se necesita para que estas personas no congestionen el sistema de salud*”.

En otro modelo de enseñanza, dicha contribución muy posiblemente se hubiera perdido ya que esta participante en particular es un poco resistente al uso del inglés por considerar que su nivel de lengua no es el suficiente para expresarse con naturalidad. Del mismo modo, se presenta a continuación una reflexión plasmada en los artefactos, y más precisamente en el ‘lesson plan’ como parte de la sección de comentarios que sintetiza el sentir del docente-investigador en cuanto al impacto del uso de los saberes previos como insumo de participación.

Tengo la sensación de que las estudiantes, o al menos algunas de ellas, se involucran activamente del tema de la clase y de la dinámica de la misma, al interesarle el tema o conocer acerca de este, lo percibía cuando participaban activamente, en repetidas ocasiones o cuando incluso me pedían la palabra para hacer sus aportes cuando yo estaba orientando la sesión. LPSIA3.

El docente-investigador expresó que sentía que algunas estudiantes participaban activamente de las actividades propias de la clase debido al interés o conocimiento que tenían con respecto a los temas de tipo intercultural que se proponían. La anterior percepción del docente-investigador se refleja en el estudio de Vinuesa (2016), donde los docentes expresaron que los materiales (refiriéndose al libro de texto como input) y los contenidos trabajados en el aula deben ser propios del contexto del estudiante para que este aprenda de manera natural, y no limitarse exclusivamente a tratar temas que solo conciernen a países como Estados Unidos e Inglaterra como era propio de la mayoría de textos escolares que se proponían en el contexto de los docentes que participaron del estudio.

Se evidencia que el docente-investigador intuía que de algún modo la participación e interés en las clases estaba conectado con el tema propuesto o los conocimientos previos que las estudiantes tenían del mismo “*Tengo la sensación de que las estudiantes, o al menos algunas de ellas, se involucran activamente del tema de la clase y de la dinámica de la misma, al interesarle el tema o conocer acerca de este*”. Adicionalmente, esta percepción se fundaba en que las estudiantes participaban constantemente incluso pidiendo la palabra en algunos momentos, “*participaban activamente, en repetidas ocasiones o cuando incluso me pedían la palabra para hacer sus aportes cuando yo estaba orientando la sesión.*”, debido a que ellas tenían mucha información que aportar en base a su conocimiento previo y vivencias personales en relación a los temas propuestos durante las sesiones. Dicho interés e involucramiento de las estudiantes cuando se usaban los conocimientos previos de estas de la mano de la temática intercultural se evidencia en la respuesta que dio una participante de la entrevista, al preguntársele sobre qué estrategias de enseñanza por parte del docente durante el proyecto pudieron haber contribuido o le llamaron más la atención para el aprendizaje del inglés.

A mí me llamó más que toda la atención la estrategia que se utilizó con la cultura y el inglés de relacionar estos temas con los actos que veíamos diariamente en la vida cotidiana. EP3MTG.

La estudiante aseguró en la entrevista que la estrategia de enseñanza por parte del docente que más le llamó la atención fue la de relacionar el inglés con la cultura trabajados en base a acontecimientos de la cotidianidad. Se manifestó en el aporte de la estudiante que el aprendizaje del inglés teniendo como eje central los contenidos interculturales contextualizados en referencia a los entornos más cercanos de las estudiantes llamaba la atención de las mismas provocando un aprendizaje significativo y un mayor involucramiento en su proceso de adquisición del inglés y de la competencia comunicativa intercultural.

Esto se alinea con lo que dicen Noguera y Hoyos (2009), quienes mencionan que la integración de temáticas de tipo intercultural en las clases de inglés es un factor determinante para promover la motivación y participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje de lengua. El impacto de la motivación que surgía al trabajar temas de tipo intercultural propios del contexto, se hace más evidente con el aporte hecho por una de las participantes durante la entrevista al preguntársele si ella de algún modo notó que las clases de inglés se articulaban con su cotidianidad.

Las clases permitieron traer el idioma a nuestro contexto, no solo como ver la parte técnica del inglés sino como ver más cosas del día a día, como cuando realizamos una actividad en el racismo y la xenofobia en Dosquebradas y en el colegio. EP6SAQ.

La participante indicó en la entrevista que las clases permitieron trabajar el idioma en su contexto, como cuando por ejemplo se trabajó una actividad sobre el racismo y la xenofobia tanto en el municipio de Dosquebradas como en la propia institución educativa. Para la participante, relacionar el contexto particular de ella con el aprendizaje del inglés fue algo propio del proyecto de educación bilingüe “*Las clases permitieron traer el idioma a nuestro contexto, no solo como ver la parte técnica del inglés sino como ver más cosas del día a día*”, lo cual

producía un impacto motivacional en las estudiantes, ya que no se trataban temas aislados de los que no se encuentran conexión alguna con las realidades de las estudiantes, sino que dichos temas fueron elegidos a partir de que fueran parte de la vida de las estudiantes y estas tuvieran un conocimiento previo al respecto. Más específicamente, la participante se refirió en la entrevista al tema del racismo y la xenofobia en el municipio y la propia institución educativa; lo anterior indica, que este tipo de temáticas que atañen al entorno inmediato de las estudiantes es pertinente a la hora de seleccionar el contenido a trabajar en la propuesta de educación bilingüe. A continuación, se relaciona la participación autónoma de las estudiantes en la propuesta de educación bilingüe.

La participación activa dentro del proceso de aprendizaje resulta vital para los estudiantes en cualquier área del conocimiento. De hecho, la autonomía es una de las habilidades más demandadas y requeridas en el siglo XXI. Dicha habilidad cobra aún más protagonismo en el aula de clase donde se aprende un nuevo idioma, ya que la exposición del estudiante a cuanta oportunidad tenga de participar fortalece su confianza y pone en juego todo aquello que ha aprendido hasta el momento. A continuación, se presentarán unos datos que reflejaran algunos pasajes de las sesiones donde las estudiantes participaban de manera espontánea y voluntaria tanto en L1 como en L2 y momentos en los que el docente-investigador reflexionaba al respecto. Para empezar, se presenta el siguiente fragmento del diario de campo.

Ante la pregunta hecha por el docente: Why do you think that many Venezuelans prefer to live in such poor conditions in Colombia rather than to stay in their motherland? la estudiante 3 responde voluntariamente: "I think they can be thinking about they are opening to more opportunities living here more than what they have in Venezuela, so it's like try of see what can be better because they are not losing something coming here, maybe they have more opportunities here" DCS3326-329

El docente propuso una pregunta en relación al tema de la clase realizada en L2, la cual buscaba indagar en las estudiantes acerca de cuál era la razón por la que algunos venezolanos

preferían vivir en unas muy pobres condiciones en Colombia en vez de permanecer en su propio país. Ante dicha pregunta, la estudiante 3 respondió de manera voluntaria también en L2. En base a la intervención de la estudiante 3 *“I think they can be thinking about they are opening to more opportunities living here more than what they have in Venezuela, so it’s like try of see what can be better because they are not losing something coming here, maybe they have more opportunities here”*, se puede inferir que la estudiante con base en su nivel de inglés siente confianza en sí misma, lo cual le permite participar de manera voluntaria con respecto a la pregunta realizada por el docente; dicho involucramiento le permite transmitir su conocimiento, ideas u opiniones en L2.

A diferencia de lo que Varón (2011) halló en su estudio con respecto a que las temáticas de tipo intercultural tratadas en la mayoría de las clases tenía que ver con temas aislados del contexto real de los estudiantes y que pretendían mostrar un mundo perfecto y al estudiante se concebía prácticamente como un turista futuro en potencia obviando temas trascendentales de carácter social por ejemplo, en la propuesta de educación bilingüe se trabajaron temáticas de impacto social, cultural y político propios del contexto de las estudiantes, como por ejemplo el tema de la anterior unidad de análisis: La migración venezolana en Colombia.

Las intervenciones anteriormente mencionadas, de hecho, dependen en gran parte de la autonomía y decisión propia que toman las estudiantes de participar, es decir lo que en inglés se denomina ‘risk takers’, aquellos estudiantes que toman el riesgo de participar aún si no tienen un amplio dominio en términos de lengua y de contenido, pero dicho proceso sin duda contribuye no solo en el desarrollo del idioma sino también en el fortalecimiento de la confianza. Esta característica descrita anteriormente, se puede evidenciar en el siguiente dato tomado del diario de campo.

El docente lee la segunda pregunta en inglés “What are the reasons the woman buying breakfast expose for buying fast food?” y cuando está a punto de decirla en español, la estudiante 1 participa contestando a la pregunta “because she don’t have time and she is going to the drive.thru and it is more easy it’s not too much expensive and she don’t like to cook in her house” DCS1L95-97

El docente leyó una pregunta relacionada con un video acerca de la comida rápida en Estados Unidos, a lo que la estudiante 1 respondió justo antes de que el docente planteara la pregunta en español. Ante la pregunta *“What are the reasons the woman buying breakfast expose for buying fast food?”*, la estudiante 1 respondió espontánea y voluntariamente *“because she don’t have time and she is going to the drive thru, and it is more easy it’s not too much expensive and she don’t like to cook in her house”*, dejando ver que una de sus características principales como estudiante consistía en participar activamente en las actividades propuestas en clase. Además, si se analiza el léxico utilizado por la estudiante en su participación como en el caso de las palabras: *‘drive-thru’, ‘expensive’* y *‘cook’*, se puede notar como la participante posee un rango apropiado de vocabulario en L2 en relación a este tema en particular, dicho dominio le transmite seguridad y confianza para realizar sus aportes. No obstante lo anterior, también se pudo evidenciar otro grupo de estudiantes que participaban autónoma y voluntariamente en L1 como se muestra en el siguiente dato.

Seguidamente se hace la lectura de algunos hechos sobre ETA, la estudiante 9 lo hace de manera voluntaria, se evidencia que siempre que se les pide a las estudiantes participar leyendo en L1, estas lo hacen siempre de manera voluntaria, incluso en el minuto 7’ y 23’’ se escucha cuando dos estudiantes simultáneamente se ofrecen a leer (la estudiante 8 y 10) y esto vuelve a ocurrir en la lectura del siguiente ítem. DCS5L490-494

Al iniciar la fase de lectura acerca de datos clave sobre el tema de la clase, estudiantes como el caso de la número 10 se ofrecieron a leer de manera voluntaria, esto sucedía principalmente cuando el input se presentaba en L1, e incluso cuando se solicitaba dicha participación en español varias estudiantes acudían al llamado. Se evidencia que la participación

era más masiva cuando el idioma requerido para esta era la lengua materna “*se evidencia que siempre que se les pide a las estudiantes participar leyendo en L1, estas lo hacen siempre de manera voluntaria*”, esto se pudo deber a que estas estudiantes en particular no tenían confianza en sí mismas y en su nivel de lengua para hacerlo en inglés cuando se proporcionaba la oportunidad, lo que sí sucedía en el escenario cuando el español era la lengua utilizada, llegando al punto de que cuando se proponía la participación en L1 eran varias las estudiantes que al mismo tiempo lo querían hacer “*se escucha cuando dos estudiantes simultáneamente se ofrecen a leer (la estudiante 8 y 10) y esto vuelve a ocurrir en la lectura del siguiente ítem.*”, seguidamente se presentan unos datos consignados en el ‘lesson plan’ en donde el docente reflexiona al respecto buscando interpretar los aspectos relacionados a la participación.

La participación libre sigue siendo un asunto de un promedio de 10 a 12 estudiantes; sin embargo cuando se les pide participar de manera directa, estas lo hacen en su mayoría. Las estudiantes que yo tengo identificadas con el nivel más alto de inglés son las que más participan en esta lengua como es el caso de las estudiantes 1, 3, 6 y 7. LPS4A3.

El docente-investigador consignó en su ‘lesson plan’ como parte de la reflexión de la sesión número cuatro que la participación voluntaria se seguía presentando mayormente por parte de un promedio entre diez y doce estudiantes, aunque cuando las demás eran solicitadas a participar lo hacían en su mayoría. Otro aspecto que se resaltó es que las estudiantes con un dominio más alto del inglés fueron las que más participaron en dicha lengua y se mencionó los casos de las estudiantes 1, 3, 6 y 7 como ejemplo. Se interpreta que aunque la participación autónoma ocurrió principalmente por un grupo de 10 a 12 estudiantes, había otro grupo grande de estudiantes que participaban cuando se les solicitaba directamente “*La participación libre sigue siendo un asunto de un promedio de 10 a 12 estudiantes; sin embargo cuando se les pide participar de manera directa, estas lo hacen en su mayoría*”, esto podría indicar que ese segundo grupo aunque tenía un nivel de lengua en L2 suficiente para participar en inglés o por otro lado podría aportar a las

actividades en español, prefería mantener un poco al margen y tuvieran un nivel bajo de motivación o fueran introvertidas.

Por último, se interpreta que las estudiantes que por conocimiento propio del docente-investigador de cuatro años, tienen un nivel más alto de inglés eran las que tendían a participar mayormente en inglés, *“Las estudiantes que yo tengo identificadas con el nivel más alto de inglés son las que más participan en esta lengua como es el caso de las estudiantes 1, 3, 6 y 7”*, lo anterior puede ser debido a su compromiso con su proceso de aprendizaje, el deseo de resaltar en la asignatura, ante su docente y compañeras o motivaciones de tipo extrínseco como lo podría ser la calificación por participación en clase.

4.1.3. Rol de la lengua materna de las estudiantes dentro del desarrollo bilingüe.

El uso de la lengua materna en los contextos de educación bilingüe no es visto como obstáculo o impedimento para alcanzar los objetivos de aprendizaje de un idioma, y más bien es visto como un dinamizador del proceso. En este apartado, se mostrará de qué modo la lengua materna podría motivar la participación de las estudiantes. A continuación, se relaciona un dato extraído del diario de campo.

Les pregunto en L1 que si en alguna ocasión han interactuado con esta población (inmigrantes venezolanos) en especial con aquellos que deambulan por las calles y carreteras del país. La estudiante 9 nos cuenta que su familia les colabora con mercado a algunos grupos de venezolanos luego de confirmar que son de dicha nacionalidad, pues temen que sean colombianos haciéndose pasar por venezolanos para engañar a los incautos. DCS3L281-285.

El docente preguntó en español que sí las estudiantes habían hablado en algún momento con ciudadanos venezolanos en especial con aquellos que caminaban por las carreteras de Colombia formando caravanas en ocasiones de muchas familias. Frente a la pregunta, la estudiante 9 aportó una contribución en base a su experiencia personal, la cual realizó en español. Se interpreta que al plantearse una pregunta en español, *“Les pregunto en L1 que si en alguna ocasión han*

interactuado con esta población (inmigrantes venezolanos) en especial con aquellos que deambulan por las calles y carreteras del país”, se parecía transmitir un mensaje implícito de que se esperaba o era apropiado participar en esta misma lengua como fue el caso de la estudiante 9, quien comentó “(estudiante 9) nos cuenta que su familia les colabora con mercado a algunos grupos de venezolanos luego de confirmar que son de dicha nacionalidad, pues temen que sean colombianos haciéndose pasar por venezolanos para engañar a los incautos.”. Se evidenció durante las distintas sesiones que en muy pocas oportunidades sucedió lo opuesto; es decir, que ante preguntas en español, alguna estudiante respondiera en inglés, al parecer esto sucedía porque dichas estudiantes se sentían más confiadas de sí mismas para hacer los aportes en la lengua materna.

En el anterior dato compartido también se puede evidenciar que en conformidad a lo que Cummins (2001) comenta sobre la importancia de que la instrucción en el aula promueva a indagar sobre los problemas sociales del contexto de una manera crítica, de algún modo se promovía el bilingüismo crítico intercultural, ya que los estudiantes podían expresar sus puntos de vista de una forma libre y democrática sin temor a ser juzgados acerca de temas sociales, culturales y políticos de gran impacto.

Seguidamente, se trae a colación un dato del diario de campo que ejemplifica la relación entre la participación y el uso de la lengua materna.

El docente hace la pregunta en español: “¿Cómo ayudan las frutas y verduras a perder peso? y la estudiante 11 dice “profe, esta vez sí voy a participar bueno eee a mí lo que me parece muy importante de tener una dieta balanceada ya que es como dar lo que necesita el cuerpo dependiendo en la etapa en que se encuentre cada persona y dependiendo de lo que necesite porque si es que uno come más de un alimento tiende a que la persona acumule grasa y todos esos factores por eso es tan necesario tener una dieta balanceada” DCSIL142-146.

El docente realizó una pregunta en español acerca de cómo ayudaban las frutas y verduras a perder peso, a lo que la estudiante 11 participó en L1 en base a su conocimiento previo y del

mundo. Se deduce que ante la pregunta realizada en la lengua materna “¿Cómo ayudan las frutas y verduras a perder peso?”, la estudiante 11 antes de contribuir con su respuesta introdujo “*profe, esta vez sí voy a participar bueno*” en alusión a que en la actividad anterior las preguntas se habían planteado en inglés, por lo tanto, la estudiante tenía la sensación de que lo más apropiado habría sido responderlas en dicho idioma. Su introducción a la contribución expuso que ella estaba dispuesta a participar en español principalmente; y de no haber estado permitido el uso de la lengua materna seguramente su aporte se hubiera perdido. Lo anterior se puede dilucidar aún más con el aporte de una de las participantes de la entrevista, quien al preguntársele su opinión sobre el uso del español en alternancia con el inglés durante las sesiones respondió lo siguiente.

Si usted no sabe algo como se dice en inglés, usted no se va a quedar callado porque usted puede hablar en español y así usted va a aprendiendo más, por lo regular soy de las que no usa mucho el español en clase, pero a referencias de otras compañeras han dicho que eso ayudó mucho más para aprender por lo mismo porque no se quedaban calladas por pena de que no les entendieran. EPIMMV

La participante comentó en la entrevista que la alternancia del inglés con el español permitió que cuando la estudiante no sabe decir algo en inglés, esta no se quede callada debido a que lo puede hacer en español, lo que permitía poder aprender más; además, afirmó que aunque ella particularmente no usaba mucho su lengua nativa, otras compañeras habían comentado que el uso del español permitió que aprendieran mucho más, ya que estas no se quedaban calladas debido a la pena que les podría causar que no les entendieran lo que dijeran en inglés. Se interpreta que la estudiante reconoció como una de las ventajas de la utilización y complemento del inglés con el español es promover la participación y el aprendizaje de aquellas estudiantes que en determinados momentos no pueden hacer sus aportes en inglés, lo cual de ninguna forma significaba un obstáculo en el proceso de aprendizaje.

La participante aunque reconoció que su uso del español fue limitado en comparación al inglés, afirmó conocer por parte de algunas de sus compañeras la conformidad por parte de estas al poderse expresar en español, y de igual forma seguir aprendiendo y no tener que omitir sus contribuciones que de haber sido obligatorias en inglés, muy seguramente no se hubieran realizado “*Si usted no sabe algo como se dice en inglés, usted no se va a quedar callado porque usted puede hablar en español y así usted va a aprendiendo más*”. En concordancia con lo anterior, Genesee (2006) resalta de la educación bilingüe el poder utilizar la lengua nativa del estudiante en el aula de clase, al permitir al estudiante en etapas incipientes de nivel de lengua objetivo poder ser participe activo de su proceso de aprendizaje cuando este hace sus aportes en su L1. El autor agrega que el uso de la lengua materna es reconocido como ‘hallmark of bilingual education’.

El uso del español también permite que cuando se presente algún tipo de obstáculo en medio de la comunicación en inglés, este se puede solventar por el uso de la lengua materna y permitir que la estudiante siga con su participación, como se puede ver en el siguiente fragmento del diario de campo.

Ante la pregunta: What facts do you know about this fast food restaurant chain which is well known in our region? La estudiante 1 responde “I say Frisby have healthy food because they offer grilled chicken with salad eee ¿cómo se llama eso? Hay una línea que se llama la línea liviana y venden pollo al grilled, venden ensalada, venden más cosas y viene pues sin estar frito vienen verduras, creo que vendían quinua pero pues era, es más caro que el otro pollo normal, pero lo vende Frisby DCS1L36-41.

Luego de que el docente preguntara en inglés acerca de qué información conocían las estudiantes sobre la compañía de pollo Frisby, la estudiante 1 respondió la primer parte de su intervención en inglés, pero luego cambió al español, con cuyo idioma finalizó su participación. Se interpreta que inicialmente la estudiante tenía como objetivo hacer toda su contribución en inglés “*I say Frisby have healthy food because they offer grilled chicken with salad*”, pero al

llegar a la última palabra de su intervención, la estudiante parecía necesitar una palabra de la cual no sabía cómo decirla en L2, por lo cual optó por cambiar su participación al español con el fin de seguir su intervención “*eee ¿cómo se llama eso? Hay una línea que se llama la línea liviana y venden pollo al griled, venden ensalada, venden más cosas y viene pues sin estar frito vienen verduras, creo que vendían quinua pero pues era, es más caro que el otro pollo normal, pero lo vende Frisby*”, la estudiante reconocía que la clase estaba enmarcada en un escenario bilingüe por lo tanto y con el fin de no interrumpir o finalizar su intervención decidió usar el español para terminar la información que quería transmitir al docente y a sus compañeras.

En la propuesta presentada en el proyecto de educación bilingüe se optó por trabajar contenidos relacionados al contexto inmediato de las estudiantes (como fue el caso de Frisby) con el fin de que ellas pudieran hacer conexiones entre lo que ya conocían y el contenido que se estaba presentando. Lo anterior se clarifica aún más con el siguiente aporte de una estudiante durante la entrevista cuando se le preguntó cómo le parecía el poder alternar el inglés con el español durante las sesiones del proyecto de educación bilingüe.

Me pareció una forma muy dinámica ya que se motiva a utilizar los dos idiomas, entonces digamos que nosotras mismas teníamos la consciencia de que debíamos utilizar los dos idiomas y si no teníamos conocimiento de un vocabulario en uno de los dos idiomas podíamos complementar con el otro. EP1VZP.

La participante consignó en la entrevista que le pareció una estrategia dinámica la motivación a utilizar tanto el inglés como el español, ya que esto las hacía conscientes de que debían utilizar ambos idiomas y de no tener el vocabulario apropiado en determinado idioma en algún momento poder complementar con el otro. Se entiende que la motivación por parte del docente a usar ambos idiomas durante las sesiones le pareció una estrategia dinámica a la participante “*Me pareció una forma muy dinámica ya que se motiva a utilizar los dos idiomas*”.

Es claro que para las participantes la limitación a utilizar una lengua exclusivamente no es una opción, ya que dicha consigna significaría sacrificar los aportes de una de las dos lenguas y poder complementarlas de manera significativa para obtener los objetivos de aprendizaje, como expresó la participante *“y si no teníamos conocimiento de un vocabulario en uno de los dos idiomas podíamos complementar con el otro.”*, en cuyo caso el complemento lo planteó desde el componente del vocabulario, y fue precisamente como ocurrió en la muestra anterior cuando la estudiante 1 complementó su aporte acerca de Frisby utilizando el español para culminar su contribución que inicialmente comenzó en inglés.

En consonancia con lo anterior, Schwieter y Ferreira (2013) indican que el apoyo en el discurso en la L2 es parte de un proceso de aprendizaje del individuo bilingüe, el cual desarrollará un “lexical robustness” en L2 mayor a medida que avanza en sus fases de aprendizaje. Esto no debe verse como una debilidad del estudiante, sino más bien como una estrategia comunicativa y una característica de una fase en el proceso de aprendizaje de la lengua objetivo. Enseguida, se comparte un dato relacionado con la participación en L1 extraído de los artefactos y más precisamente de la sección de comentarios del ‘lesson plan’ el cual contiene las reflexiones del docente luego de orientar las sesiones.

Cuando se presentan actividades en español como la lectura del artículo ‘Al menos 36 ex-Farc han sido asesinados por las disidencias’, siempre hay estudiantes que quieren participar en este tipo de actividades ya que estas se presentan en L1. Estudiantes como las 10, 12 y 13, que no participan en L2 lo hacen en L1. LPS5A3.

El docente manifestó que cuando se trabajaban actividades en español como fue el caso de una lectura acerca de los asesinatos de ex miembros de las FARC, se postulaban más estudiantes a participar debido al uso de la lengua materna, incluyendo aquellas que no lo hacían cuando la participación se proponía en inglés y se mencionaron casos concretos como los de las estudiantes 10, 12 y 13. Se puede interpretar que los insumos en español que servían como fuente para

realizar actividades como la lectura en voz alta del artículo *“Al menos 36 ex-Farc han sido asesinados por las disidencias”*, producía un efecto participativo por parte de muchas estudiantes que en su defecto no participaban cuando la intervención se planteaba en inglés *“Estudiantes como la 10, 12 y 13, que no participan en L2 lo hacen en L1.”*, lo anterior significa que gracias a la flexibilidad en el uso alterno tanto de inglés como de español en la propuesta de educación bilingüe, este permitió un mayor número de participaciones por parte del total de las estudiantes, las cuales muy seguramente poco a poco podrían ir incursionando también en intervenciones en L2.

Lo anterior va en concordancia, con los aportes de Ozfidan y Burlbaw (2017) quienes resaltan el impacto emocional y motivacional que tiene en el estudiante el poder usar su lengua nativa en el proceso de aprendizaje de la L2 en el marco de una propuesta de educación bilingüe. Se pudo evidenciar un mayor nivel de participación por parte de las estudiantes en aquellos apartados de la clase donde se utilizó el español, incluso por parte de estudiantes que son poco participativas ya sea por su timidez o porque no se sienten muy seguras de hacerlo en la lengua objetivo.

4.2. Caracterización de la propuesta de educación bilingüe en el contexto del estudio.

Considerar la caracterización del grupo particular a la hora de implementar esta propuesta de educación bilingüe resulta esencial para el lector y los futuros auditorios donde estos resultados y el proyecto se van a compartir en busca de la promoción no solo del bilingüismo sino también de la competencia comunicativa intercultural, la cual ofrece unos postulados teóricos que apuntan hacia la interculturalidad y el reconocimiento del estudiante como un ser social, crítico y humano por naturaleza.

La siguiente caracterización brinda la oportunidad al lector de tomar decisiones en torno a la propuesta y principalmente se espera que dicha caracterización de la mano con los resultados

motive a muchos docentes a profundizar en este campo a partir de las múltiples variables que se presentan en el contexto educativo. Primero se van a considerar las implicaciones de la educación bilingüe complementada con la competencia comunicativa intercultural en el contexto del estudio; y segundo, se tendrá en cuenta las particularidades de las participantes y de la enseñanza en tiempo del Covid-19.

Llevar a cabo la implementación de la educación bilingüe incorporando la competencia comunicativa intercultural y sus postulados interculturales y humanísticos en contextos de la educación oficial, donde predominan mayormente otros modelos de enseñanza, propone retos a todos los actores del proceso educativo debido a la resistencia tanto de docentes como también de estudiantes que ya están acostumbrados a otros modelos. No obstante, el nivel de incertidumbre tanto en el docente como en las estudiantes, los resultados del proceso y la evaluación del mismo dejaron muchos aspectos positivos. Uno de ellos tiene que ver con el giro humanístico que tomaron los indicadores de logro en esta propuesta de educación bilingüe como se muestra en el siguiente dato extraído de los artefactos.

*Indicadores de logro enfocados en la competencia comunicativa intercultural:
Considero mis ideas y actitudes preconcebidas acerca del tema del impacto del Covid19 sobre la economía colombiana y de Estados Unidos para asimilar el comportamiento de la cultura americana en relación a este tema. Permanezco abierta al aprendizaje de nuevas creencias, valores y percepciones de ver el mundo; además desarrollo actitudes de tolerancia, respeto y otredad hacia otras culturas. LPS2A1*

Se presentaron dos indicadores de logro en la sesión dos relacionados mayormente al componente humanístico del estudiante, donde se exploraron aspectos tales como la actitud, la empatía, la tolerancia, el respeto y la otredad en relación a las culturas estudiadas. Del mismo modo, se puede interpretar que los indicadores de logro no están enfocados en el componente gramatical y comunicativo de la lengua “*Permanezco abierta al aprendizaje de nuevas creencias, valores y percepciones de ver el mundo; además desarrollo actitudes de tolerancia,*

respeto y otredad hacia otras culturas.”, sino que se consideró la dimensión humana, social e intercultural de las estudiantes.

Mukan, Shyika, J y Shyika, O. (2017) hacen hincapié en que la educación bilingüe es una actividad de educación humana que apunta a adquirir conocimiento, desarrollar habilidades y a formar en valores. Es decir, además de trabajar la lengua objetivo, los contenidos y la L1 en la presente propuesta, también se trabajaron valores como el respeto, la otredad, la solidaridad y la empatía para convertirse en un mejor ser humano. Similarmente, las estudiantes percibieron un ambiente permeado por valores como el respeto y la amabilidad a lo largo de las sesiones, fundamental para servir como plataforma de un aprendizaje significativo, lo anterior se puede clarificar más con el aporte de una de las participantes en la entrevista cuando se le indagó acerca de su percepción del componente humanístico a lo largo de las sesiones.

A mí sí me pareció porque uno sentía que lo estaban apoyando en la forma en que usted de pronto no puede decir algo, usted siempre lo estaba apoyando a uno, alentando a que lo hiciera y corrigiéndole los errores de una forma muy amable que permitía el aprendizaje. EP7ECM.

La participante comentó que no solo sintió el apoyo por parte del docente cuando ellas no podían decir algo en inglés, sino que también se evidenció un apoyo y “aliento” a poder participar; además de corregir los errores con amabilidad para permitir el aprendizaje. Se entiende que las estudiantes sentían un constante y permanente acompañamiento por parte del docente durante las diferentes sesiones en referencia al desempeño de ellas, brindándoles seguridad y confianza a lo largo del proyecto en el marco de una relación donde predominó el respeto y la amabilidad entre ambas partes, “*usted siempre lo estaba apoyando a uno, alentando a que lo hiciera y corrigiéndole los errores de una forma muy amable que permitía el aprendizaje*”, lo cual fue fundamental para poder ejecutar la propuesta educativa de forma apropiada, ya que dichos valores como el respeto, la amabilidad y la empatía se evidenciaron en

las relaciones entre estudiantes y entre el docente y las estudiantes, estos valores mencionados son parte del ‘*hallmark*’ de la competencia comunicativa intercultural y es uno de los aspectos que el docente investigador busca resaltar y promover en el presente estudio.

Desarrollar la propuesta, como ya se mencionó anteriormente también requería que el docente adaptara algunas rutinas de preparación de clase que eran propias de la metodología anterior, y esto se evidencia en el siguiente dato extraído de los artefactos.

Research comments: I have to devote a lot of time (an average of 3-4 hours) to plan the class in comparison to a traditional session since I have to look for information, the appropriate input, and filter information and content. LPS5A3.

El docente a manera de reflexión consignó en el ‘lesson plan’ que debió dedicar en promedio entre tres y cuatro horas para preparar una clase de educación bilingüe debido a que debió buscar información, insumos apropiados y filtrar el contenido. La dedicación de tres a cuatro horas por sesión en comparación a una clase tradicional “*I have to dedicate a lot of time (an average of 3-4 hours) to plan the class in comparison to a traditional sesión*”, se debe principalmente a que en las clases regulares básicamente se trabajan los mismos temas con cada grado; es decir que si en octavo grado se ve el tiempo pasado simple, su estructura, las oraciones afirmativas, negativas e interrogativas, dicho tema se ve de la misma manera al año siguiente; por otro lado, tomando uno de los temas trabajados en este estudio ‘la migración venezolana’, ya quizás para el próximo año no sea de tanta relevancia e interés por parte de las estudiantes, y se explore otro tema diferente, el cual demandará búsqueda de nueva información, nuevos insumos y preparación por parte del docente.

Es quizás este uno de los factores que influyen en que los docentes de inglés no implementen este tipo de propuestas pedagógicas en el aula, sumado a las razones que Arango (2011) cita en su estudio y que fueron consignadas por los docentes participantes del mismo: falta de tiempo por la carga laboral y las responsabilidades propias del quehacer docente, escasa o nula

preparación para orientar clases con contenidos propios de otras áreas del conocimiento diferentes a la lingüística y ausencia de contraprestaciones económicas por las tareas extras que traería consigo la implementación de nuevas propuestas pedagógicas para la enseñanza del inglés. Sin embargo, todo este esfuerzo tuvo un impacto positivo en la percepción de las estudiantes en cuanto a la implementación de la educación bilingüe como se puede verificar a continuación con un aporte de los artefactos. En la tarea seis y como parte de la misma se llevó a cabo la evaluación del proceso y a continuación se comparte uno de dichos aportes.

Según mi punto de vista, esta fue una manera distinta de aprender inglés por medio de la lengua española, además me pareció demasiado interesante ya que la información transmitida la adquiriría con mayor fluidez cuando se fusionaban las dos lenguas, así mismo, considero que el factor que más me gustó de este proyecto es la forma de comparación de otros países con nuestra nación, como también, la introducción a cada sesión que requería la utilización de imágenes para que opináramos al respecto de ellas, haciendo mucho más creativa la clase. T6IRL.

La estudiante manifestó que la propuesta de educación bilingüe significó para ella un nuevo modo de aprender inglés considerando la lengua materna, lo cual ayudó a comprender mejor la información compartida; además, resaltó la forma como se trabajaban los temas en base a la comparación entre culturas y la utilización de recursos visuales que hacían que la estudiante reconociera la clase como más creativa.

En primer lugar, la estudiante reconoció la propuesta como diferente e innovadora en relación a lo que se venía trabajando con anterioridad “*Según mi punto de vista, esta fue una manera distinta de aprender inglés por medio de la lengua española, además me pareció demasiado interesante ya que la información transmitida la adquiriría con mayor fluidez cuando se fusionaban las dos lenguas*”, esto como resultado del complemento de ambas lenguas en las actividades propias de las sesiones.

Otros factores que hicieron de la propuesta una experiencia significativa, se basaron en la comparación de culturas y los recursos visuales “*considero que el factor que más me gustó de*

este proyecto es la forma de comparación de otros países con nuestra nación, como también, la introducción a cada sesión que requería la utilización de imágenes para que opináramos al respecto de ella, haciendo mucho más creativa la clase.”, se evidencia que todos estos aspectos propios de la propuesta implementada en el presente estudio fueron novedosos y significativos e impactaron positivamente el proceso de aprendizaje de la participante en cuestión, en especial cuando menciona “la comparación con otros países”, dichos paralelos culturales se hicieron principalmente para promover el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, a partir de establecer semejanzas y diferencias entre ambas (L1 y L2) culturas y sociedades.

En conformidad con lo anterior, Bouchard (2017) establece que la competencia comunicativa intercultural se refiere a la habilidad de asimilar las diferencias entre la cultura de la lengua objetivo y más adelante otras y la propia, el autor subraya que el individuo que posee “ICC” puede navegar entre lenguas y culturas, actuando así como intermediario lingüístico y cultural. Para complementar la percepción de la participante anterior acerca de las implicaciones de la propuesta de educación bilingüe, se trae a colación un aporte de una de las estudiantes durante la entrevista luego de que se le preguntara acerca de los aspectos que habrían motivado su proceso de aprendizaje durante el proyecto.

A mí me parecieron muy interesantes los temas porque no son temas de los que uno suele hablar en inglés, en inglés uno suele hablar de gramática, más no de lo que digamos de alguna manera de improvisación porque uno no tenía como un guion establecido de lo que iba a decir en las intervenciones, entonces me pareció una oportunidad muy buena como para practicar en una parte más como conversacional el inglés. EP2VZP.

La estudiante contestó en la entrevista que los temas de las sesiones le habían parecido muy interesantes debido a que estos no solían ser trabajados en el aula, sino más bien por el contrario se hablaba principalmente de gramática. A este respecto, autores como Byram, Holmes y Savvides (2013) enfatizan en la necesidad de utilizar metodologías de enseñanza

contemporáneas y no limitarse exclusivamente a trabajar el componente gramatical en el aula de clase.

Además, la estudiante resaltó el poder “improvisar” en las clases durante las intervenciones al no tener un guion establecido; es decir, poder participar libremente en las diferentes actividades y no recitar de memoria por ejemplo las estructuras de los tiempos verbales, lo cual consideró como una gran oportunidad para poder practicar la parte oral del inglés. La estudiante estableció un paralelo claro entre las clases tradicionales enfocadas en el componente gramatical del inglés y la propuesta presentada en el proyecto *“A mí me parecieron muy interesantes los temas porque no son temas de los que uno suele hablar en inglés, en inglés uno suele hablar de gramática”*, lo anterior permite a las estudiantes poder desarrollar su competencia del habla, y dar paso a un enfoque más comunicativo que no solo se enfoque en los aspectos formales de la lengua *“me pareció una oportunidad muy buena como para practicar en una parte más como conversacional el inglés.”*, ya que al trabajar temas interculturales propios del contexto de las estudiantes estas pueden participar más, a diferencia de cuando solo se habla de temas gramaticales, para cuyo fin las estudiantes necesitarían dominar determinado metalenguaje que no sería propio del ámbito estudiantil.

Del mismo modo, se expone un dato sacado de la evaluación del proceso realizado al final de las sesiones que representa el sentir de una de las participantes en torno a los temas de tipo intercultural trabajados en las sesiones, y su relación con la parte humana del estudiante.

En lo personal se me hicieron bastante interesantes las sesiones, además hay mucha interacción entre el docente y las estudiantes lo que lo hace más dinámico. Me gustó mucho porque nos podemos expresar y dar nuestras opiniones sin limitaciones frente a diversos temas culturales, los cuales a mi parecer fueron bastante buenos porque al tiempo en que aprendíamos y mejorábamos el inglés, también estábamos trabajando en nuestra parte humana. T6IVV.

La estudiante afirma que las sesiones fueron interesantes y dinámicas debido a la interacción entre las estudiantes y el docente, además de poder expresar sus opiniones acerca de temas culturales sin interferencias. La estudiante también resaltó la elección de los temas culturales aduciendo que las estudiantes podían aprender acerca de los mismos, pero también mejorar el inglés y trabajar el componente humano. Se puede entender que la estudiante muestra satisfacción frente a las sesiones de educación bilingüe “*En lo personal se me hicieron bastante interesantes las sesiones*”, debido a la interacción entre el docente y las estudiantes en un ambiente propicio para poder realizar los aportes acerca de los temas culturales “*Me gustó mucho porque nos podemos expresar y dar nuestras opiniones sin limitaciones frente a diversos temas culturales*”, lo cual le permitía no solo aprender inglés sino también participar de una manera crítica frente a las temáticas propuestas durante las clases las cuales causaban bastante impacto emocional en las estudiantes por ser de actualidad y propios del contexto de estas como lo fue el caso de la migración venezolana y el Covid-19.

En el anterior apartado, se pudo evidenciar lo que Norton y Toohey (2004) resaltan acerca de la importancia de no solo tener como objetivo de aprendizaje la lengua, sino también trabajar en un cambio social, considerando lo primero como un proceso que facilita que los estudiantes se entiendan a sí mismos, su entorno, pasado y futuro. Finalmente, se interpreta que parte de la satisfacción de la estudiante se debió a que a diferencia de otras metodologías más trabajadas en el aula de clase de los colegios públicos, en esta se trabajó la parte humana de la estudiante “*también estábamos trabajando en nuestra parte humana.*”, cuando se proponían los indicadores de logro, se trabajaban los temas interculturales, se comparaban las culturas, se reflexionaba acerca de las diferentes temáticas y principalmente existía una relación más humana, cálida y de respeto entre las estudiantes y el docente.

El trabajo en el aula de dichas temáticas es un punto que resalta Hymes (1995) cuando expresa que, debido a la naturaleza comunicativa del ser humano, resulta esencial incluir en la enseñanza del inglés el componente socio-cultural, lo cual resalta el autor no es un común denominador en la mayoría de los escenarios. Para profundizar acerca del impacto de los temas de las sesiones en el proceso de aprendizaje, se relaciona a continuación un aporte realizado por una de las participantes en la entrevista cuando se le preguntó qué era lo que más la había motivado al aprendizaje durante el proyecto.

Definitivamente fueron los temas que se abordaron en las sesiones porque estos demostraron que es posible enriquecer nuestra cultura general desde el idioma del inglés al igual que cuando lo hacemos en español. EP2SAQ.

La participante relató durante la entrevista que lo que más la motivó a aprender fueron los temas trabajados durante las sesiones, debido a que estos demostraron que fue posible enriquecer el componente cultural de las estudiantes por intermedio del inglés, de manera similar a como sucedía con el español. Para la estudiante resultó muy motivante la selección de temas para el proyecto llevada a cabo por el docente-investigador debido al impacto que estos tuvieron en el aprendizaje de tipo intercultural; *“Definitivamente fueron los temas que se abordaron en las sesiones porque estos demostraron que es posible enriquecer nuestra cultura”*; de algún modo, demostrando ser un cambio en el paradigma al poder aprender no solo del componente lingüístico del inglés durante las clases, sino también acerca de temas interculturales de gran importancia en el contexto de las estudiantes, y que esta deje de ser solo una tarea de otras asignaturas del pensum académico como es el caso de las ciencias sociales.

Esto lo avala Mancipe y Ramírez (2019) cuando afirman que se debe dar prioridad a las metodologías de enseñanza del inglés que promuevan temáticas de tipo cultural que ayuden a comprender las similitudes y diferencias entre las culturas que se trabajan en el aula. De este modo, se podría desarrollar lo que Mejía y Agray-Vargas (2014) reconocen como “conciencia

global”; es decir, el conocimiento de otras culturas con sus características particulares y otras formas de concebir el mundo diferente a las propias. A continuación, se abarcarán algunas particularidades en relación a las participantes del estudio y de la enseñanza no presencial en tiempo de pandemia.

Si bien ya se había mencionado en el apartado de la metodología algunas características de la población objeto del estudio, se consideró menester volver a retomar este aspecto en el componente de los hallazgos para que el lector pueda mantener una imagen mental de dicha población en relación a los resultados acá consignados. Sin que eso signifique que la presente propuesta no pueda ser aplicada en otros contextos previo análisis de la población específica y de adaptaciones que se pueden hacer al modelo tal y como se propuso en este proyecto, que en últimas busca beneficiar el aprendizaje del inglés e intercultural de los estudiantes. Seguidamente se traen a relación algunos datos que dan cuenta de las características particulares del grupo objeto del estudio.

Las estudiantes en la primera parte de la sesión cuando se introdujo la información del proyecto fueron muy colaboradoras e hicieron algunas preguntas acerca del proyecto que fueron respondidas y se creó un grupo de Whatsapp para tener una comunicación más directa. DCS1L5-7.

El docente consignó en el diario de campo de la primera sesión que las estudiantes fueron muy colaboradoras e hicieron algunas preguntas relacionadas al proyecto a implementarse, las cuales fueron respondidas; además, se creó un grupo de ‘Whatsapp’ para mantener una comunicación más inmediata. Se interpreta que el docente-investigador no encontró obstáculos cuando compartió la idea de implementar el proyecto con el grupo de estudiantes, y que en base a su socialización, donde se discutió su naturaleza, objetivos y alcances, las estudiantes estuvieron prestas a participar activa y proactivamente del mismo “*Las estudiantes en la primera parte de la sesión cuando se introdujo la información del proyecto fueron muy colaboradoras*”;

del mismo modo, para el docente-investigador resultaba vital ante la implementación de una propuesta de educación nueva para ellas, mantener una comunicación más estrecha durante el desarrollo de las sesiones para poder resolver dudas y responder a los comentarios o preguntas que las estudiantes pudieran formular en torno al proyecto y a las actividades propias del mismo, por lo tanto se creó un grupo de Whatsapp para tal fin “*se creó un grupo de Whatsapp para tener una comunicación más directa*”. A continuación, se expone un dato recolectado del diario de campo del docente donde se puede evidenciar el ambiente de aula propio del contexto donde se llevó a cabo el estudio.

Me sentí muy bien orientando la clase ya que como he mencionado este grupo es especial debido a que fue seleccionado debido a su rendimiento académico en inglés del año 2019, solamente se incluyeron las estudiantes con un promedio final de 4,0 o más, el grupo se llama once avanzado. Además, tanto ahora como en la presencialidad no he tenido que afrontar problemas comportamentales de las estudiantes, algo que ha sido muy típico en la institución. DCS2L250-251.

Fue consignado en el diario de campo por parte del docente-investigador que este se sintió a gusto orientando las sesiones del proyecto; en primer lugar, porque las estudiantes tuvieron un buen desempeño académico en el año 2019 y porque tanto en la presencialidad como en la educación virtual no se presentaron problemas comportamentales que son muy propios del contexto de la educación pública. Se deduce que el docente se sintió bien con el grupo “*Me sentí muy bien orientando la clase*”, y percibió un ambiente de aula propicio para el aprendizaje y la ejecución del proyecto, ya que esta es sin dudas una condición necesaria para que dichos procesos se lleven a cabo de una manera exitosa.

La razón para que dicho ambiente de aula fuera característico del grupo pudo haber sido porque el nivel académico de las estudiantes era alto, además de ser un grupo muy disciplinado, ordenado y colaborador, “*tanto ahora como en la presencialidad no he tenido que afrontar problemas comportamentales de las estudiantes, algo que ha sido muy típico en la institución.*” ,

algo que no es una constante en el contexto de la educación de carácter oficial, ya que en este tipo de contextos se suelen tener inconvenientes de tipo comportamental que conllevan a situaciones de solución de conflictos que de algún modo limitan el flujo apropiado de las clases y por ende de las actividades académicas que en estas se estén orientando. Lo anterior se puede ver también reflejado en el siguiente aporte de la reflexión llevada a cabo en el ‘lesson plan’ de la sesión seis.

Una estudiante comenta que es más interesante esta metodología (E.B), lo que me lleva a pensar que en este contexto específico se hacen avances con esta metodología debido al grado (11) y al buen nivel de inglés de un gran porcentaje de las estudiantes (60% aproximadamente), pero esto podría ser complejo de implementar en el otro grado once llamado ‘beginners’ debido al bajo nivel de lengua de las estudiantes, de igual forma podría ser difícil en los grados inferiores, ya que por experiencia puedo decir que en cada grupo solo entre un 15 y 20% de las estudiantes estaría en la capacidad de participar en un proyecto de este tipo, lo que me lleva a pensar que la clave estaría en empezar con esta metodología y el recurso de la competencia comunicativa intercultural desde la primaria con docentes licenciados en inglés y con una intensidad horaria de mínimo 4 horas en primaria y de 5 en secundaria. LPS6A3.

El comentario de una estudiante al decir que la metodología de la educación bilingüe le parecía más interesante, llevó a pensar al docente que en el contexto específico del estudio se podían hacer avances significativos debido al nivel de inglés de la mayoría de las estudiantes, pero comentó que sería complejo obtener dichos avances con otros grupos de la institución educativa incluso del mismo grado o de grados distintos debido al nivel de lengua en general de las estudiantes que los integran. Por lo que llegó a la conclusión de que dicha metodología teniendo como recurso la competencia comunicativa intercultural debería ser implementada desde la primaria y con una intensidad horaria no menor a 4 horas en primaria y al menos 5 en secundaria.

El docente infirió ante el comentario de la estudiante acerca de la pertinencia de la metodología propuesta, que esta representaría avances significativos para las estudiantes siempre y cuando se dieran unas características particulares en la población a implementarla “*lo que me*

lleva a pensar que en este contexto específico se hacen avances con esta metodología debido al grado (11) y al buen nivel de inglés de un gran porcentaje de las estudiantes”, como lo es un nivel de inglés que permita que las clases se orienten hacia temas de interculturalidad de la mano del desarrollo de las cuatro habilidades del lenguaje y no se centre la atención en construir los cimientos del lenguaje en base al aprendizaje de gramática básica y vocabulario elemental como sucede típicamente en los escenarios de la educación pública.

Se interpreta que el docente hizo una relación directa entre el nivel de inglés de las estudiantes y los resultados significativos del estudio en términos de participación, aprendizaje de lengua y contenido y la percepción de la propuesta por parte de las estudiantes, lo que lo llevó a concluir que sería menester por parte de las instituciones educativas interesadas en implementar la educación bilingüe teniendo como eje la competencia comunicativa intercultural, poder iniciar dichos procesos desde la primaria *“lo que me lleva a pensar que la clave estaría en empezar con esta metodología y el recurso de la competencia comunicativa intercultural desde la primaria con docentes licenciados en inglés y con una intensidad horaria de mínimo 4 horas en primaria y de 5 en secundaria”,* con una intensidad horaria que permita trabajar las temáticas sin presiones de tiempo y profundizar en las mismas al tiempo que se aprende el idioma y se forman mejores seres humanos críticos con valores propios que se trabajan en la propuesta como lo son el respeto, la otredad, la empatía y la solidaridad.

Para cerrar este apartado de la caracterización de las estudiantes, se presenta el siguiente fragmento de los artefactos representado en la evaluación del proceso realizado por una de las participantes (14) donde se recoge su percepción de la implementación de la educación bilingüe en la institución educativa.

Las sesiones generaron un excelente ambiente de aprendizaje, donde no solo se aprendía inglés, sino también otros temas de intereses Nacionales e Internacionales,

haciendo más dinámico el aprendizaje y dando la oportunidad para desenvolvernos, dar nuestras opiniones, aportar a la clase y al mismo tiempo practicar nuestro inglés, sin presiones, ya que se participaba de forma voluntaria. Fue una manera diferente de estudiar el idioma, aprender de diversos temas y fue una actividad de la cual, por mi parte, aprendí demasiadas cosas para mi crecimiento personal. T6VMR.

La participante 14 manifestó que las sesiones fueron las generadoras de un muy buen ambiente de aprendizaje, donde no solo se aprendía inglés, sino también de diversos temas nacionales e internacionales, lo cual hacía más dinámico dicho aprendizaje al poder las estudiantes aportar sus opiniones y practicar el inglés simultáneamente. La estudiante además consideró la propuesta de educación bilingüe como una manera diferente de aprender el idioma y también como promotora de crecimiento personal. En sincronía con lo anterior, García (2009) señala que en la educación bilingüe, el inglés se convierte en el medio de enseñanza a través de contenidos, donde se promueve la tolerancia lingüística y cultural.

Con respecto a lo que menciona la participante acerca del crecimiento personal que ella evidenció, La Comisión Europea (1995) plantea que el aprendizaje del inglés mediante la implementación de la competencia intercultural sirve como ‘mecanismo de cohesión’ que otorga oportunidades de desarrollo personal.

Así mismo, se interpreta que la estudiante percibió que la metodología de educación bilingüe promovió un ambiente de aula apropiado para el aprendizaje no solo del inglés sino también de las temáticas interculturales propuestas “*Las sesiones generaron un excelente ambiente de aprendizaje, donde no solo se aprendía inglés, sino también otros temas de intereses Nacionales e Internacionales*”, lo cual es un pilar esencial en cualquier contexto educativo, una vez exista un ambiente de aula cálido, dispuesto, motivado, democrático y agradable, se puede hablar y plantear metodologías y propuestas pedagógicas de toda índole.

La participante reconoció en la propuesta bilingüe teniendo como eje los postulados humanísticos de la competencia comunicativa intercultural que esta le permitía a las estudiantes

expresar sus opiniones y contribuciones a la clase sin ningún tipo de presión “*dando la oportunidad para desarrollarnos, dar nuestras opiniones, aportar a la clase y al mismo tiempo practicar nuestro inglés, sin presiones, ya que se participaba de forma voluntaria.*”, lo anterior se evidenció en la propuesta, ya que la participación era mayormente voluntaria, no se juzgaban las intervenciones de las estudiantes y al mismo tiempo aquellas que usaban el inglés para dichas interacciones, lo practicaban al mismo tiempo; es decir, que se aprovechaba al máximo las sesiones y el tiempo dedicado a las mismas.

Finalmente, la participante concluyó afirmando que dichos aprendizajes contribuyeron en su crecimiento personal “*por mi parte, aprendí demasiadas cosas para mi crecimiento personal.*”, se infiere que la participante aduce lo anterior en base a la profundización en temáticas de impacto social y humano que se trabajaron durante las sesiones como fueron la migración, la discriminación y los acuerdos de paz, durante las cuales se tocaron fibras, se reflexionó y afloraron los valores como el respeto, la empatía y la otredad. Es por lo anterior que Byram, Holmes y Savvides (2013) hacen un llamado especial a los docentes de lenguas a que dirijan su atención hacia la competencia comunicativa intercultural y las temáticas de índole cultural ya que así lo exige el momento actual debido a factores como la globalización y la migración que requieren que los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje conozcan y trabajen otras culturas en el aula de clase. Otro aspecto que era menester traer a colación por ser un factor determinante o característico del presente estudio fue la relación del mismo con la pandemia del Covid-19, la cual cambió el modelo de educación presencial por educación virtual, hecho que de una u otra manera afectó los resultados acá plasmados.

Assunção y Gago (2020) Advierten acerca de las implicaciones que tiene la enseñanza virtual debido a la cancelación de las clases presenciales en términos de equidad y justicia social, ya que

la inequidad y la exclusión en la educación se han hecho más críticas y visibles en el periodo del Covid-19, es especial debido a la falta de equipos y conexión a internet. Cabe resaltar entonces en base a lo anterior, que dichos aspectos negativos para la realización a cabalidad de las clases virtuales no fue un inconveniente en el contexto del estudio, ya que el 100% de las estudiantes tenían disponibilidad de equipos por medio de teléfonos inteligentes, tabletas, portátiles o computadores de mesa, además de contar con acceso a internet, aunque este en algunos momentos fallara, pero lo anterior se consideró dentro de los parámetros de lo habitual.

A continuación, se presentan algunos datos que dejan ver de qué manera impactó dicho cambio en relación a la presencialidad en donde inicialmente se iba a llevar a cabo el estudio. Inicialmente, se mostrarán unos datos que resaltan algunos puntos positivos del modelo de educación virtual y seguidamente se expondrán algunos aspectos no tan beneficiosos en el proceso debido a la virtualidad.

Me parece muy novedosa la forma de presentar los temas mediante videos en L1 y en L2, ya que este tipo de estrategia pedagógica es muy llamativa para las estudiantes. (...). Dicha alternancia con las TICs se ha facilitado en gran medida en la educación virtual, algo que era bastante limitado en la presencialidad debido a los pocos recursos tecnológicos y al pésimo acceso a internet de las instituciones educativas oficiales. DCS4L466-472.

El docente manifestó en su diario de campo que le pareció muy novedosa la forma de presentar los videos en español e inglés, ya que dicho procedimiento resultó muy llamativo para las estudiantes. Además, afirmó que la alternancia con las TICs se facilitó con la virtualidad, lo cual era bastante difícil en la presencialidad debido a la falta de equipos y acceso a internet. Se interpreta que para el docente-investigador la presentación de videos como parte de la dinámica de las diferentes sesiones fue clave para mantener el interés y motivación de las estudiantes “*Me parece muy novedosa la forma de presentar los temas mediante videos en L1 y en L2, ya que este tipo de estrategia pedagógica es muy llamativa para las estudiantes.*”, lo cual resultó esencial de

la mano con el ambiente de aula para que la implementación de un proyecto como el que se propuso en este estudio fuera significativo y tuviera un impacto positivo en la población estudiantil. En general, las estudiantes tuvieron una buena actitud hacia la virtualidad y las actividades y encuentros se llevaron a cabo sin mayores complicaciones. A continuación, se presenta un aporte por parte de una de las participantes que deja ver dicha percepción.

Personalmente, este proyecto me pareció demasiado interesante y enriquecedor, pues se puede apreciar como desde esta asignatura se pueden abordar diversos temas tan importantes y educativos para nosotras. Además, quiero resaltar que la virtualidad no fue un impedimento para que las sesiones fueran didácticas, por el contrario, permitieron la activa participación tanto en L1 y L2 de las estudiantes. T6SAQ.

La estudiante expresó que el proyecto le pareció muy interesante y enriquecedor debido al abordaje de temas variados y educativos, e hizo hincapié en que la virtualidad no fue un obstáculo para que las sesiones fueran didácticas y permitieran la participación tanto en L1 como en L2 por parte de las estudiantes. Es decir que en primer lugar la estudiante consideró que el proyecto fue significativo para ella y la impactó debido a la diversidad de temas tratados

“Personalmente, este proyecto me pareció demasiado interesante y enriquecedor, pues se puede apreciar como desde esta asignatura se pueden abordar diversos temas tan importantes y educativos para nosotras.”, los cuales resultaron informativos y educativos para ella.

Esto coincide con los aportes de Genesee (2006) quien resalta que la educación bilingüe no se enfoca únicamente en el aprendizaje de la lengua objetivo, sino también en contenidos que contribuyen a ampliar el conocimiento de los estudiantes. En segundo lugar, la estudiante aduce que la virtualidad no fue una barrera para que el proyecto se llevara a cabo de manera didáctica permitiendo la participación en L1 y L2 por parte de las participantes, esto debido a la flexibilidad en la alternancia productiva de ambas lenguas. Scrivener (2005) comenta que los docentes exploran diferentes metodologías para la enseñanza de inglés hasta construir una personal, un ‘collage metodológico’, sin embargo, dicha construcción no solo puede ser realizada

en base a la experiencia y la intuición, sino que se debe nutrir constantemente de la reflexión de la práctica docente y la teoría que emerge de los proyectos de investigación recientes en el campo del aprendizaje y la enseñanza del inglés. No obstante, los anteriores datos, también hubo situaciones adversas que se presentaron debido a la virtualidad y que son propias de la misma y no de la presencialidad como las que se presentan a continuación.

Debido a la modalidad de virtualidad se evidenciaron algunos problemas de audio como fue el caso de las estudiantes 13, 15 y 16, lo cual no permitió que las estudiantes participaran en la clase con sus aportes. DCS1L75-77. En ocasiones, y debido a que algunas estudiantes no activan sus cámaras aun cuando yo se los pida, sentía que las estudiantes no estaban atendiendo, en algunos pasajes de la clase solo veía en la pantalla al 70% de las estudiantes o menos. DCS1L116-118.

El docente consignó en su diario de campo en dos fragmentos diferentes pero relacionados entre sí, que como resultado de la virtualidad fueron evidentes algunos inconvenientes con los audios y el micrófono de las estudiantes, lo cual no permitió su participación. Además; en ocasiones, algunas estudiantes no activaban sus cámaras incluso cuando el docente se los pedía, lo cual ocasionaba que este pensara que no estaban atendiendo a la clase. Los problemas de audio fueron un poco recurrentes, lo cual no permitía que algunas estudiantes participaran activamente de las actividades “*Debido a la modalidad de virtualidad se evidenciaron algunos problemas de audio como fue el caso de las estudiantes 13, 15 y 16, lo cual no permitió que las estudiantes participaran en la clase con sus aportes*”, dicho percance, algunas veces se pudo subsanar mediante la participación por el chat; sin embargo, limitaba la oportunidad que las estudiantes tenían de practicar su habilidad de ‘speaking’.

El no activar la cámara por parte de algunas estudiantes puede tener bastantes razones, algunas válidas y otras no tanto, pero esto ocasionó que el docente pensara que al menos algunas de dichas estudiantes no estaban atendiendo a la clase “*y debido a que algunas estudiantes no activan sus cámaras aun cuando yo se los pida, sentía que las estudiantes no estaban*

atendiendo, en algunos pasajes de la clase solo veía en la pantalla al 70% de las estudiantes o menos.”; es indiscutible, que el contacto visual con los estudiantes otorga la oportunidad al docente de evaluar cómo se está desarrollando una clase y sirve para hacer algunas adaptaciones a la misma en base a dicho criterio, y sí ya bien resulta un poco difícil evaluar las sensaciones de las estudiantes en una pequeña cuadrícula (a través de videollamadas por las plataformas Zoom o Meet), es mucho más difícil o imposible hacerlo cuando la cámara está desactivada y no se tiene la más mínima idea de qué está pasando al otro lado de la pantalla.

En cuanto a las limitaciones de la actual situación, Onyema et al. (2020) sugieren que las realidades de recibir la educación desde el hogar podría ser un gran desafío para muchos educadores, estudiantes y padres, especialmente aquellos en países en desarrollo donde la accesibilidad, la disponibilidad y el uso de la tecnología en la educación no están generalizados. Además del costo de acceder a la educación en línea, muchos otros factores, como problemas de red, suministro de energía deficiente, las distracciones, las malas habilidades digitales, la inaccesibilidad y los problemas de disponibilidad también pueden dificultar el estudio sin problemas desde casa.

También, existe el problema del tiempo para aprender nuevas tecnologías que podrían ser necesarias para aprender desde casa y los ruidos que emanan interna o externamente de vecinos y vecindarios. De acuerdo a lo anterior planteado por los autores, el panorama pudo haber sido más complicado, pero se concluye que en el contexto del estudio y en base a otros problemas experimentados en otros lugares incluyendo otros cursos dentro la institución educativa, en especial los grados inferiores del bachillerato (sextos y séptimos), la experiencia de educación bilingüe en la virtualidad fue significativa y se llevó a cabo sin mayores contratiempos.

5. Conclusiones

El presente estudio de caso cualitativo indagó acerca del impacto en la implementación de la educación bilingüe en el proceso de enseñanza/aprendizaje utilizando como recurso la competencia comunicativa intercultural en grado once de una institución pública del municipio de Dosquebradas, Colombia. Una vez culminado el análisis de los datos, emergieron los resultados, los cuales a la luz de los objetivos específicos del presente estudio darán pie a la formulación de las conclusiones que siguen a continuación.

El primer objetivo específico apunta a establecer las implicaciones pedagógicas que propicia la educación bilingüe en grado once de una institución pública de Dosquebradas. En cuanto a las estrategias pedagógicas para el desarrollo bilingüe, la primera estrategia implementada fue el uso de L1 como complemento al input presentado en L2, se concluye que la utilización de ambas lenguas complementa el proceso de aprendizaje tanto del inglés como de contenido intercultural, y promueve la participación y la interacción de las estudiantes con el docente. La relación interdependiente entre la lengua materna y la segunda permitió favorecimiento del proceso bilingüe de las estudiantes. Cummins (2001) plantea que hay evidencia concluyente del favorecimiento de la lengua materna en el aprendizaje de un segundo idioma, con base en los resultados de sus investigaciones sobre interdependencia.

Sumado a esto, la diversidad de temas y la implementación de videos con subtítulos en L1 ayudó a comprender el contenido, en especial para aquellas estudiantes que tenían un nivel de inglés entre A1 o A2. Cabe destacar que el uso del español fue intencionado y con fines pedagógicos definidos y que el uso de este último no fue un asunto aleatorio, esporádico o por razones de deficiencia en la L2. Por ejemplo, desde la planeación se puede establecer que una pregunta va a ser formulada tanto en inglés como en español en busca de alcanzar la

comprensión de la estudiante, y no que la utilización de este último sea una decisión de último momento por algún motivo indeterminado.

Por otro lado, el uso permitido de la lengua nativa da pie a que aquellas estudiantes que se privan de hacerlo cuando se maneja un enfoque monolingüe lo puedan hacer en este modelo; además, se espera que poco a poco la estudiante vaya ganando confianza a lo largo que van pasando las clases y pueda eventualmente hacer sus aportes en ambas lenguas. Sumado a lo anterior, pueda exponer su punto de vista o posición crítica en referencia a las temáticas de corte intercultural, lo cual permite *democratizar* el aula de clase, ya que no se trata únicamente de aprender inglés y contenido intercultural; sino también de formar ciudadanos más humanos y críticos. Se determina que la presente propuesta no solo permite una participación más masiva por parte de las estudiantes, sino también el desarrollo humano y crítico de las mismas.

No obstante que dentro de la dinámica de las sesiones se evidencia el uso de ambas lenguas, también es cierto que se debe motivar o propender por el uso de L2 cuando el docente constata un uso mayoritario de L1. Sin embargo, se concluye que a pesar de que no se midió con estadísticas precisas o cuantitativas el uso de ambas lenguas por parte de las participantes del estudio, el uso del español no se percibió que fuera mayor al 60% como también lo establecieron las mismas estudiantes.

El anterior equilibrio moderado en el uso de ambas lenguas se debe a la implementación de estrategias pedagógicas llevadas a cabo por el docente como sugerir directamente la participación en L2, no alternarse el input con L1; es decir, al usarse solo el inglés en determinado momento de la clase, las estudiantes infieren que se espera su interacción o participación en dicha lengua como sucedió en el estudio en la mayoría de veces, motivar al uso de L2 al reconocerse las capacidades de las estudiantes y su falta de utilización identificarse

como una consecuencia de ausencia de confianza o de timidez muy propia en el contexto del aula de inglés, y apoyar a las estudiantes en aspectos como la pronunciación, los componentes lingüísticos y lexicales, e incluso considerar factores afectivos.

Para finalizar, el uso de L2 también se promovió con la formulación de ‘follow up questions’ (preguntas de seguimiento), se determinó que estas fueron efectivas para proveer a las estudiantes con oportunidades de interactuar y practicar su inglés de manera efectiva. Esta estrategia aprovechaba los *momentos mágicos* que surgían en algunos episodios de las clases, cuando las estudiantes utilizaban el inglés de manera voluntaria y fluida, dichos momentos se deben valorar al máximo ya que le transmiten a las demás estudiantes el mensaje de que se está aprendiendo el inglés y sí es posible que ellas lo puedan hablar y mantener interacciones más extensas de lo común; además, esto se convierte en un aliciente para el docente, quien puede evidenciar la producción oral en L2.

La última estrategia implementada, se trató del desarrollo de habilidades productivas en relación a la pronunciación y la competencia lexical. Se puede concluir que cuando el eje central de la propuesta de educación bilingüe son las temáticas interculturales, se requiere un apoyo constante por parte del docente principalmente en cuanto a la pronunciación y el vocabulario; y no tanto así en este contexto en particular en lo referente al componente gramatical. En conformidad con lo anterior, Mayoral (2016) considera como estrategia pedagógica significativa el aporte del correspondiente ‘feedback’ en cuanto a la pronunciación y al vocabulario, ya que este cuando se realiza, no solo beneficia un estudiante en particular, sino también al resto del grupo. Además, trabajar con material auténtico en niveles A1 hasta B1 requiere de un apoyo constante del docente en los aspectos previamente mencionados. Ahora bien, el uso de dicho material le da prestigio a las sesiones y le brinda un reconocimiento significativo por parte de las

estudiantes, ya que estas hacen conexiones directas con el input que ellas pueden encontrar en la vida real y la cotidianidad de un contexto de habla inglesa o en otros donde el inglés sea la lengua de comunicación. Este tipo de ‘input’ sin desmeritar los libros de texto y otros insumos, no es material adaptado para cierto nivel de lengua o determinada metodología de enseñanza o ideología lingüística.

Así mismo, se concluye que la técnica de ‘restate’ fue efectiva para corregir errores de pronunciación, ya que esta es poco invasiva y promueve el respeto en la relación estudiante-docente. Las estudiantes caían en cuenta del error e inmediatamente repetían la palabra mal pronunciada de manera correcta. Más aun, cuando se consideraba pertinente se daba una explicación concisa del porqué la palabra se pronuncia de cierta manera como en el caso de los verbos regulares en pasado.

También, los insumos o ‘input’ trabajados, de tipo auténtico como se ha mencionado anteriormente, mejoran la pronunciación y enriquecen el vocabulario, ya que cuando se lee algún material en inglés por parte de las estudiantes, y aparece algún error en la pronunciación, este es corregido por el docente de manera respetuosa, o sí resulta alguna palabra desconocida para alguna estudiante y esta indaga por la misma; de igual forma, el docente debe utilizar diferentes estrategias para despejar dudas en conexión al vocabulario.

Con respecto al vocabulario, las estrategias utilizadas fueron corregir problemas relacionados con ‘word choice’, proveer vocabulario desconocido y la promoción de ‘key words’ al inicio o previo a las clases. Estas estrategias permitieron que las estudiantes se sobrepusieran en las interacciones o participaciones que se llevan a cabo durante las sesiones cuando tenían dificultades con el vocabulario. Finalmente, las estudiantes reaccionaron de buena manera hacia las estrategias utilizadas por el docente, considerando que el respeto y el buen trato son

fundamentales para que el ambiente de aula basado en la cordialidad y la armonía sirva como plataforma para obtener óptimos resultados en los procesos académicos y formativos. Del mismo modo, Mayoral (2016) concluyó en su estudio que las relaciones en el aula de clase basadas en la cordialidad, respeto y afecto generan un nivel alto de motivación, disposición y apertura, aspectos fundamentales en el proceso de aprendizaje.

En cuanto al segundo objetivo y en relación a la participación de las estudiantes que propició la educación bilingüe. En primer lugar, se determinó que promover el uso del conocimiento previo de las estudiantes en relación a las diferentes temáticas de tipo intercultural en las clases motiva la participación de las estudiantes, una vez que dichas temáticas son propias del contexto inmediato de las estudiantes como fue el caso del Covid-19, la migración o la xenofobia. De este modo, es menester del docente hacer una preselección de temas familiares a las estudiantes y trabajados en otras asignaturas preferiblemente, además de tener un alto impacto cultural, social o político en la actualidad; así, de este modo poder con otros docentes de otras áreas y las estudiantes determinar qué temas se eligen para trabajar en el aula. En consonancia con lo anterior, cabe mencionar que Paricio (2014) recalca que el aprendizaje de temáticas de tipo social y cultural no solo genera conocimiento, sino que también la reflexión acerca de estas desarrolla en los estudiantes valores como la otredad, el respeto y la tolerancia. Es por esta razón, que García (2009) resalta la educación bilingüe porque no solo tiene como objetivo el aprendizaje de un idioma, sino que también considera la formación integral y cultural de los estudiantes.

Por otro lado, la participación autónoma es el medio por el cual las estudiantes pueden mejorar su competencia oral cuando se usa L2, aportar sus opiniones, conocimientos o puntos de vista tanto en L1 como en L2, además de propiciar un escenario perfecto para que otras

estudiantes hagan intervenciones en inglés del mismo modo. También se llega a la conclusión que cuando en una actividad la participación de las estudiantes se lleva a cabo de manera autónoma, se siente que la clase se desarrolla con mayor fluidez debido a que el docente no tiene que estar preguntando quién quiere participar o pidiendo directamente a estudiantes que respondan preguntas o hagan intervenciones propias de la dinámica de clase.

Adicionalmente, se determinó que cuando la lengua a utilizar era el español; por decir, la lectura de un artículo relacionado a la temática particular de la clase era en esta lengua, aumentaba el nivel de involucramiento de las estudiantes a esta ser la lengua nativa de las mismas y al sentirse más seguras al utilizarla. Afortunadamente, en la educación bilingüe, el uso del español cuando es la lengua nativa del estudiante, no es visto como un obstáculo para el aprendizaje debido a que esta aporta conocimiento previo de contenidos, sirve para hacer comparaciones de tipo cultural y es pertinente como modelo o soporte para explicar algunos aspectos lingüísticos.

El tercer objetivo tenía como fin caracterizar la intervención en grado once de una institución pública del municipio de Dosquebradas. Caracterizar la presente investigación y precisar la población y el contexto donde esta tuvo lugar fortalece los componentes de validez y confiabilidad del estudio, ya que dicha información otorga la posibilidad al lector interesado de ajustar la presente propuesta de acuerdo al contexto particular donde su quehacer docente toma lugar.

Se concluye que la educación bilingüe considerando la competencia comunicativa intercultural promueve el desarrollo de la dimensión humana e intercultural del estudiante, ya que tanto las temáticas como las interacciones que se dan en el aula promueven valores como el respeto, la solidaridad y la empatía. Es por esto, que autores como Paricio (2014) y Gonzales,

Flores y Focsan (2016) proponen avanzar hacia una orientación intercultural en la enseñanza del inglés debido a la *globalización cultural* que ha impactado los intercambios sociales, laborales, académicos y comerciales alrededor del mundo.

Es lo anterior, y a partir de las temáticas de tipo intercultural, quizás el mayor acierto, característica o ‘hallmark’ de la presente propuesta de educación bilingüe. Hay que mencionar además que esta propuesta de educación bilingüe requiere una mayor dedicación por parte del docente de aula, ya que este debe preparar las clases con anterioridad, tener una comunicación efectiva con docentes de otras áreas para trabajar los contenidos e invertir más tiempo en la elección de los materiales a utilizar.

Finalmente, se concluye que, dadas las características particulares de las estudiantes como su nivel académico general, nivel de lengua, rendimiento en inglés durante su etapa de bachillerato y reconocimiento como grupo colaborador y con una buena actitud y disposición, la implementación de la propuesta de educación bilingüe teniendo como recurso la competencia comunicativa intercultural fue exitosa. El muy buen ambiente de aula y la relación de respeto y cordialidad entre las partes involucradas en el proceso de aprendizaje facilitaron la consecución de unos buenos y satisfactorios resultados al final de la intervención pedagógica.

Por otra parte, luego del proceso de implementación y de transitar en la ejecución del proyecto por sus diferentes apartados, se define la participante del proyecto de educación bilingüe de la siguiente manera: la estudiante bilingüe desarrolla el español y el inglés tanto a nivel lingüístico como cultural a lo largo de su vida escolar; además es consciente que ambas lenguas se favorecen de dicho proceso y otorga gran relevancia al desarrollo y fortalecimiento de la dimensión humana del aprendiz; finalmente, y en demostración de su capacidad autónoma,

demuestra que tiene la capacidad de adaptarse y responder a las demandas que exijan nuevos contextos diferentes al escolar donde el uso de L2 es requerido.

También se determina que la propuesta de educación bilingüe en contraste con la metodología tradicional a la que venían expuestas las estudiantes en años anteriores, se evaluó como más significativa y motivadora debido a las temáticas trabajadas, el uso de L1 y L2 y la promoción y desarrollo de la dimensión humana y crítica de las estudiantes. A lo anterior, Gómez y Musynska (2017) añaden que la desigualdad social y económica puede ser superada gracias a la educación bilingüe. El aporte de los autores concuerda con los requisitos de un gran porcentaje de ofertas laborales en el mercado colombiano en la actualidad, ya que uno de estos es tener determinado nivel de lengua inglesa; por lo tanto, aquellas personas con el nivel requerido por las empresas puede acceder a las vacantes ofrecidas.

Cabe mencionar por último que esta propuesta metodológica iba a ser inicialmente orientada de manera presencial, pero debido a la pandemia del Covid-19, a partir del mes de abril del 2020 se iniciaron clases virtuales, las cuales no significaron un obstáculo mayor, ni para el docente, ni para las estudiantes para sacar adelante la propuesta de formación en lengua y competencia intercultural y obtener los resultados esperados.

5.1. Implicaciones pedagógicas y de investigación.

En primer lugar, realizar el proyecto de investigación causó un gran impacto en cuanto a mi desarrollo profesional no solo en cuanto al aspecto relacionado con la educación y la investigación, sino también en lo que tiene que ver con la enseñanza del inglés. Lo primero principalmente a lo largo de los seminarios, las conferencias, la escritura de los artículos científicos y las pasantías en la Universidad de Valencia con el Doctor Javier Gracia y en la Universidad del Quindío con el Doctor Miguel Ángel Caro. En lo referente a la enseñanza del

inglés, exploré el campo de la educación bilingüe y la competencia comunicativa intercultural, y en base a ambos, se construyó la propuesta del presente estudio.

Mi contacto con el inglés, surgió en 1992, estudiando en un instituto muy reconocido a nivel regional. Allí se tenía o más aún se tiene un enfoque de enseñanza monolingüe, donde incluso se castiga el uso de la lengua materna, al señalarse esta como un obstáculo para el aprendizaje de L2. Afortunadamente, dicho paradigma ya ha ido cambiando, aunque falta aún camino por recorrer, y cada vez más se van adaptando los postulados teóricos de la educación bilingüe. Y aunque dicho camino es largo, se debe empezar por impactar pequeñas comunidades como lo fue el caso de este proyecto, el cual no va a quedar en el tintero por parte mía, ya que la rectora encargada de la institución donde laboro, la magister Luz Carime Cortés, me ha solicitado seguir adelante con la implementación de la propuesta una vez el proyecto sea sustentado en su fase final al menos en grado once como sucedió el año 2020, ya que ella fue testigo de todo el proceso y pudo verificar la significancia del mismo cuando conoció la evaluación que de este hicieron las estudiantes al final de la intervención.

En la educación bilingüe se concibe el inglés como una llave de acceso al conocimiento, a otras culturas y formas de ver y percibir el mundo. La presente propuesta enfatiza en temáticas interculturales que impactan a las estudiantes, permitiendo plantear paralelos entre dos o incluso más culturas en diferentes ámbitos como el social o el político; dichos temas son tan álgidos que permiten procesos de reflexión y dan pie al pensamiento crítico y la sana discusión en el aula. En esta propuesta a diferencia de otros ‘approaches’ no se hizo énfasis en trabajar el componente gramatical de la lengua y a evaluar, en el sentido de una calificación cuantitativa. Ya que esta última se llevó a cabo durante todo el proceso de manera no invasiva considerando la participación de las estudiantes, su actitud y el compromiso con las tareas asignadas. Se trató al

máximo de desviar la atención en la nota y enfocarla en lo realmente importante que era el proyecto de educación bilingüe teniendo como recurso la competencia comunicativa intercultural.

Como lo mencionaba Arias (2017), es deber de los estudiantes de doctorado y los doctores en Ciencias de la Educación que a su vez son docentes de inglés, investigar e implementar metodologías contemporáneas de enseñanza del inglés en el aula de clase y provocar en sus entornos a nivel municipal, regional e incluso nacional dichas *apuestas*. De la presente propuesta, reconozco ampliamente que el trabajar temáticas interculturales como las ya mencionadas favorece el trabajo de la dimensión humana del estudiante, un aspecto tan necesario en nuestra sociedad, permite ver otras percepciones del mundo, maneras de pensar y actuar, que no son incorrectas o equivocadas, sino diferentes a las propias.

Esta propuesta se enmarca en el municipio como novedosa, ya que desde que ejerzo como docente del mismo, no se han realizado capacitaciones, conferencias, coloquios o eventos de carácter académico sobre educación bilingüe. Se espera que este sea el proyecto que motive muchos más por parte de mis colegas, y que la secretaría de educación promueva dichas investigaciones y las pueda apoyar con recursos humanos y económicos para poder poner en marcha nuevas propuestas que promuevan la educación bilingüe en el municipio.

Finalizado este proyecto pedagógico que promueve el aprendizaje del inglés por medio de la educación bilingüe, utilizando como recurso la competencia comunicativa intercultural, recomiendo a la secretaría de educación del ente territorial Dosquebradas, que construya una política pública de educación bilingüe que perdure a lo largo del tiempo y que no dependa del secretario de educación o de la administración de paso, ya que estas propuestas además de motivación, actitud, formación de los docentes de inglés y determinación, requieren de tiempo,

seguimiento y evaluación, lo cual no se logra en un periodo corto de tiempo como el que se propone en la mayoría de veces por parte de las administraciones locales o regionales.

En cuanto a mi rol como investigador, este inicio desde que era estudiante de la licenciatura en lengua inglesa e hice parte del semillero de investigación 'In-Bloom', allí aprendí las bases de la investigación cualitativa, las cuales pude complementar en la maestría en educación a partir de un estudio de corte mixto. Este bagaje investigativo, se fortaleció ampliamente gracias a los aportes de diferentes docentes durante los seminarios del doctorado, a la retroalimentación y apoyo del Doctor Angelmiro Galindo y la orientación permanente en el proceso investigativo del director de tesis, el Doctor Enrique Arias. Con estos dos últimos aprendí el verdadero significado del concepto de *rigurosidad investigativa* y pude comprender lo importante que es esta para poder culminar una tesis doctoral y finalmente poder conseguir con humildad, pero también con honor y orgullo el título de Doctor en Ciencias de la Educación.

Por otro lado, y como se mencionó anteriormente, este es solo un proyecto que busca explorar la investigación en educación bilingüe, quedan a partir del mismo muchas vías alternas hacia donde avanzar. Por ejemplo, promover e iniciar modelos de educación bilingüe intercultural a nivel de preescolar, primaria, básica secundaria, educación superior e institutos de idiomas, trabajar las concepciones tanto de estudiantes como de docentes en referencia a la educación bilingüe, promover esta desde la enseñanza de otras asignaturas como ciencias naturales o sociales por parte de docentes que sean licenciados en la enseñanza del inglés o afines y explorar la competencia comunicativa intercultural crítica en diferentes escenarios académicos.

5.2. Limitaciones.

El presente estudio se concibió para ser llevado a cabo desde la presencialidad que se vivió en todas las instituciones educativas del país hasta el 13 de marzo del año 2020, a partir de ese

momento y con la declaración por parte del Presidente de la República de la emergencia sanitaria debido a la pandemia del Covid-19, la educación presencial y la intervención del proyecto migraron al mundo de la virtualidad debido a las cuarentenas generales, sectoriales y al riesgo de contagio por las aglomeraciones que se generan en los entornos educativos del país, en donde un grupo de bachillerato de colegio oficial puede albergar entre 40 y 50 estudiantes en promedio.

Al inicio del estudio, hubo mucha incertidumbre con respecto a cómo iban a reaccionar las estudiantes a la propuesta de educación bilingüe, ya que ellas venían acostumbradas a una enseñanza tradicional. Sin embargo, a medida que avanzaron las clases se pudo evidenciar una motivación generalizada hacia la propuesta de educación bilingüe y las temáticas propuestas en las diferentes sesiones.

Además de lo anterior, la intervención pedagógica y el estudio en general se llevaron a cabo desde la virtualidad sin mayores contratiempos; de hecho, dicho modelo de enseñanza facilitó la utilización de tecnología en el aula virtual que era tan pertinente dentro de la propuesta. En la institución educativa en los grados inferiores; más precisamente desde transición e incluso hasta octavo se presentaron muchos inconvenientes en la virtualidad, debido principalmente a falta de equipos, ausencia de internet, falta de motivación y muy baja participación e incluso ausencias injustificadas y algunos problemas de orden psicológico.

Ahora bien, estos problemas fueron muy aislados en los grados superiores; es decir de noveno a undécimo, ya que estas estudiantes manejan un nivel más alto de autonomía y responsabilidad y tienen mayor experticia en el manejo de la tecnología. Quizás en la virtualidad la mayor limitante fue no poder tener un contacto visual general y constante con las estudiantes que permitiera monitorear sus reacciones durante los diferentes momentos de la implementación, ya que algunas de ellas tuvieron problemas con la cámara o en ocasiones decidían no activarla. En

algún momento se tuvo la expectativa de enfrentar dificultades actitudinales o comportamentales, pero no fue el caso y por lo contrario el ambiente de aula siempre fue el propicio para el aprendizaje y la intervención pedagógica de la educación bilingüe teniendo como recurso la competencia comunicativa intercultural.

Referencias Bibliográficas

- Abela, J.A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Recuperado de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Agudelo, M.G., Mesa, A.A. y Gómez, A. (2014). *Pensamiento y Palabra: pensar, argumentar, hablar, leer y escribir*. Pereira, Colombia: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18.
- Alred, G., Byram, M. y Fleming, M. (2003). *Intercultural experience and education*. Great Britain: Cromwell Press Ltd.
- Arango, L. (2011). La transición de un programa de inglés intensivo a un programa bilingüe nacional: algunos factores claves en el contexto colombiano. En A. Truscot, A.A. López y B. Peña. (Ed.), *Bilingüismo en el contexto colombiano* (pp. 89-114). Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Arias, E.D. (2017). *Translingüismo y aprendizaje integrado de lengua y contenido como un Modelo de educación bilingüe dinámica en dos colegios públicos de Pereira*. (tesis de doctorado). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Assunção, M. y Gago, M. (2020). *Teacher education in times of Covid-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses*. doi: 10.1080/02607476.2020.1799709
- Baker, C. (2010). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. New York, The United States: Multilingual Matters.
- Bennett, M.J. (2004). *Intercultural Resource Corporation*. Portland, Oregon. Intercultural

- Development Research Institute. Recuperado de https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/becoming_ic_competent.pdf
- Bernal, C.A. (2010). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Pearson Educación.
- Bissex, G. (1986). On becoming teacher experts: what's a teacher-researcher? *Language arts In multicultural education*. 63 (5), 482-484.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Colombia: Cargraphics S.A.
- Bouchard, J. (2017). *Ideology, agency, and intercultural communicative competence*. Gateway East, Singapore: Springer.
- Branden, N. (1997). *El poder de la autoestima*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Iberica.
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Villa Lynch, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Brown, D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York, the United States of America: Pearson Education Company.
- Byram, M. (1990). Teachers and pupils: the significance of cultural identity. En M. Byram y J. Leman. (Ed.), *Bicultural and Trilingual Education* (pp. 126-135). Bristol, England: WBC Print.
- Byram, M. (1991). Teaching culture and language: towards an integrated model. En D. Buttjes y M. Byram. (Ed.), *Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 17-30). Clevedon, England: Dotesios Printers Ltd.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*.

- Clevedon, England: Cromwell Press Ltd.
- Byram, M. y Morgan, C. (1994). *Teaching-and-learning Language-and-culture*. Bridgend, Great Britain: WBC Ltd.
- Byram, M. y Zarate, G. (1997). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence in Council of Europe Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. y Grundy, P. (2003). *Context and culture in language teaching and learning*. Great Britain: Short Run Press Ltd.
- Byram, M., Holmes, P. y Savvides, N. (2013). Intercultural communicative competence in foreign language education: questions of theory, practice and research. *Language Learning Journal*, 41(3), 251-253.
- Cameron, L. (2004). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: PAIDÓS.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Carvajal, L. (2003). *Metodología de la investigación*. Cali, Colombia: FAID Editores.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Castro, H. (2016). *Apropiación en la práctica docente del discurso de las competencias, planteamiento central de la política sectorial para mejorar la calidad educativa en Colombia* (tesis de doctorado). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*.

- Boston, The United States of America: Heinle Cengage Learning.
- Cerda, H. (2001). *La investigación total*. Bogotá, Colombia: Editorial Delfín Ltda.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in Education*. New York, USA: Routledge.
- Comisión Europea. (1995). *XXV Informe sobre la política de competencia 1995*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Congreso de la Republica de Colombia. (8, febrero 1994). Ley General de Educación. [115]. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República Colombiana (2013). *Ley de bilingüismo No1651 del 12 de julio del 2013*. Recuperado de <https://www.colomboworld.com/academico/resoluciones/Ley1651de2013-LeydeBilinguismo.pdf>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, Enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Anaya, S.A.
- Cook, G. (2010). *Applied Linguistics*. New Delhi, China: Oxford University Press.
- Coperías, M.J. (2007). Dealing with intercultural communicative competence in the foreign language classroom. En E. Alcón y M.P. Safont (Ed.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 7-21). Valencia, España: Springer.
- Cummins, J. y Swain, M. (1998). *Bilingualism in education*. New York, United States of America: Longman Inc.
- Cummins, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Great Britain: Antony Rowe Ltd.
- Crystal, . D. (2001). *English as a global language*. Cambridge, The United Kingdom: Cambridge

- University Press.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Jornal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2009a). Implementing intercultural competence assessment. En D.K. Deardorff. (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 477-491). California, the United States of America: Sage Publications, Inc.
- Deardorff, D. K. (2009b). Synthesizing conceptualizations of intercultural competence. En D.K. Deardorff. (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 264-270). California, the United States of America: Sage Publications, Inc.
- Deardoff, D. K. (2011). Assessing Intercultural Competence. *New Directions for Instructional Research*, 149, 65-79.
- De Lima, B. (2009). La transcripción, las transcripciones: pautas para el manejo escrito de textos orales por historiadores. *Diálogos Culturales*, 4, 133-157.
- Deller, S. & Price, C. (2015). *Teaching other subjects through English*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Departamento Nacional de Planeación. (2005). *Visión Colombia II Centenario*. Recuperado de https://archivo.cepal.org/pdfs/GuiaProspectiva/visionColombiaIIcentenario_2019comple.pdf
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts in higher education. *New Approaches to Assessment In Higher Education*, 5, 157-174.

- Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Pereira, Colombia: Editorial Papiro.
- De Zubiría, J. (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá, Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Duque, L.F. y A. Truscott (2011). Radiografía del estado actual de los programas de educación para el bilingüismo (inglés-español) en Colombia en el sector privado. En A. Truscott, A.A. López y B. Peña. (Ed.), *Bilingüismo en el contexto colombiano* (pp. 69-88). Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Dziedziewicz, D., Gajda, A. y Karwowski, M. (2014). Developing children's intercultural competence and creativity. *Thinking Skills and Creativity* 13, 32-42.
- Espejo, M. (2013). *Guía práctica de bilingüismo*. Madrid, España: Editorial Toromítico.
- Eyssautier de la Mora, M. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F, México: Edamsa Impresiones S.A.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butletí LaRecerca*, Ficha: 7. ISSN: 1886-1946 / Depósito legal: B.20973-2006.
- Fierro, L, Martínez, L. y Román, R. (2014). La educación intercultural: un reto para los profesores de inglés en educación primaria. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, tecnología, Innovación y Educación*. Congreso llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina.
- Fonseca, L. y Truscott, A. (2011). Radiografía del estado actual de los programas de educación para el bilingüismo (inglés-español) en Colombia en el sector privado. En A. Truscott,

- A.A. López y B. Peña (Ed.), *Bilingüismo en el contexto colombiano: iniciativas y perspectivas en el siglo XXI* (PP. 71-88). Bogotá, Colombia: Nomos Impresores.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: United States of America. McGraw-Hill Companies, Inc.
- Galeano, M. E. (2007). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Galindo, A. y Larrota, C. (2018). *Bilingüismo en inmigrantes adultos: conceptos fundamentales y experiencias pedagógicas. Bilingualism in adult immigrants: foundational concepts and pedagogical experiences*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Singapore: Ho Printing Singapore Pte Ltd.
- García, O. y Lin, A. (Ed.). (2017). *Bilingual and multilingual education*. Gewerbestrasse, Switzerland: Springer International Publishing.
- García, O., & Wei, L. (2014). Language, bilingualism and education. In *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (pp. 46-62). Palgrave Pivot, London.
- Genesee, F. (2006). What do we know about bilingual education for majority-language students? En T.K. Bhatia y W.C. Ritchie. (Ed.), *The handbook of bilingualism* (pp. 547-576). Oxford, United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.
- Gómez, M.E y Muszynska, B. (2017). Comparing results from international bilingual education programmes. En M.E. Gómez y R. Parra. (Ed.), *Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos clave* (pp. 171-184). España: Catálogo de Publicaciones del Ministerio.
- González, Y.L. (2011). Transferencia de habilidades comunicativas de primera lengua, español, a una lengua extranjera, inglés. En A. Truscot, A.A. López y B. Peña. (Ed.), *Bilingüismo*

- en el contexto colombiano* (pp. 221-249). Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- González, C., Flores, M. y Focsan, R. (2016). El desarrollo de la competencia intercultural a través de un aprendizaje significativo en docentes de idiomas. *Zona Próxima*, 25(2), 70-86.
- Graddol, D. (2012). *Notes form East Asia: English in the Pearl River Delta*. doi: doi.org/10.1017/S026607841200003X
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. New York, United States: Oxford University Press.
- Guadamillas, M.V. (2014). *El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos, análisis de la poesía, el teatro y el comic como materiales didácticos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera* (tesis de doctorado). Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo, España.
- Guzmán, M. (2011). Influencia del contexto sociocultural para el bilingüismo en un colegio público. En A. Truscot, A.A. López y B. Peña. (Ed.), *Bilingüismo en el contexto colombiano* (pp. 47-69). Bogotá, Colombia: Nomos Impresores.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. Essex, England: Pearson Education.
- Hedge, T. (2002). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F, México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A.
- Herrel, A.L. y Jordan, M. (2015). *50 Strategies for Teaching English Language Learners*. Boston, The United States of America: Pearson Education Inc.

- Hinkel, E. (2001). Building awareness and practical skills to facilitate cross-cultural communication. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 443-458). Boston, The United States of America: Heinle Cengage Learning.
- House, J. (2007). What is an intercultural speaker? En E. Alcón y M.P. Safont (Ed.),
- Holliday, A., Hyde, M., & Kullman, J. (2010). *Intercultural communication: An advanced resource book for students*. Routledge. *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 59-78). Valencia, España: Springer.
- Howart, A.P. y Widdowson, H.G. (2004). *A History of English Language Teaching*. Chennai, India: Newgen Imaging Systems Ltd.
- Hymes, D.H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera. (Ed.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (27-46). Madrid, España: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- ICFES. (2019). *Informe Nacional: Resultados nacionales Saber 11 2019*. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co>
- Kachru, B.B. y Nelson, C.L. (2005). World Englishes. En S. Lee y N.H. Hornberger. (Ed.), *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 71-102). New York, The United States of America: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2010). *Language and Culture*. New Delhi, China: Oxford University Press.
- Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language education. En B. Norton y K. Toohey. (Ed.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp. 30-52). New York, The United States of America: Cambridge University Press.

- Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vigotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Cuenca, Ecuador: Editorial Universitaria Católica.
- Lee, M. (2019). *Attitudes toward bilingual education as perceived by hispanic teacher candidates seeking bilingual certification: an exploratory inquiry* (Tesis doctoral). University of Texas San Antonio, USA.
- Leung, K., Ang, S y Tan, M.L. (2014). Intercultural Competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 489-520.
- Lino, D. y Esra, F. (2017). Benefits of intercultural education and study abroad programmes. En M.E. Gómez y R. Parra. (Ed.), *Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos clave* (pp. 249-258). España: Catálogo de Publicaciones del Ministerio.
- Lizasoain, A. (2018). *Construcción del conocimiento en el aula de inglés como lengua Extranjera en un contexto de enseñanza media en Chile* (Tesis doctoral). Universidad Católica de Chile, Chile.
- Lomas, C. y Osorio, A. (Ed.). (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- López, A.A., Peña, B., y Guzmán, M. (2011). Transición hacia el bilingüismo en colegios Públicos colombianos: un estudio de caso. En A. Truscott, A.A. López y B. Peña (Ed.), *Bilingüismo en el contexto colombiano: iniciativas y perspectivas en el siglo XXI* (PP. 23-45). Bogotá, Colombia: Nomos Impresores.
- López, M.D. y Abello, C. (2016). El pluralismo y la diversidad en los contenidos interculturales De los libros de texto para la enseñanza del inglés en los centros bilingües de Andalucía. *CLAC*, 65, 199-222.
- Lukaš, M. y Munjiza, E. (2014). Education System of John Amos Comenius and its Implications.

- Life and School*, 31, 32-44.
- Luke, A. (2004). Two takes on the critical. En B. Norton y K. Toohey. (Ed.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (pp. 21-29). New York, The United States of America: Cambridge University Press.
- Mai, N.T. (2008). Developing EFL learners' intercultural communicative competence: A gap to be filled? *The Philippine ESL Journal*, 1, 29-56.
- Mancipe, M. y Ramírez, C.M. (2019). El papel del lenguaje en la construcción de explicaciones En la clase de ciencias en contextos bilingües a través del enfoque CLIL. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(1), 105-122.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- Martínez, J. (2014). Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI). *Revista electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, 8, 80-101.
- Maturana, L. M. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del plan nacional de bilingüismo En algunas instituciones públicas: factores lingüísticos y pedagógicos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13 (2), 74-87.
- Mayoral, P.J. (2016). *Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar: el caso de un colegio en Colima, México* (tesis de doctorado). Instituto tecnológico y de estudios superiores de Occidente, Jalisco, México.
- Mei, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: El cambio crítico y más allá. *Revista educación y pedagogía*. 20(51), 11-23.
- Mejía, G. y Agray-Vargas, N. (2014). La competencia comunicativa intercultural en cursos de Inmersión de ELE. *Signo y Pensamiento* 65, 33(2), 104-117.

- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Francisco, the United States of America: Jossey-Bass.
- Mills, R., & Mills, J. (Eds.). (2002). *Bilingualism in the primary school: a handbook for teachers*. Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Formar en Lenguas Extranjeras: ¡El reto! Lo que Necesitamos saber y hacer*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-115174.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Curso de inmersión en metodología y pedagogía en la enseñanza del inglés para docentes de inglés de básica secundaria y media en la India*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/agenda/convocatorias/convocatoria-curso-inmersion-india>
- Moeller, A.K. y Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education, 161*. 1-16.
- Moncada, B.S. (2015). *Concepciones de un grupo de profesores de inglés de Venezuela sobre la expansión, uso y enseñanza del inglés como idioma internacional* (tesis de doctorado). Universidad Nacional de la Plata, La Plata, Argentina.
- Mukan, N., Shyika, J., & Shyika, O. (2017). The development of bilingual education in Canada. *Advanced education, 4*(8), 35-40.
- National Standards in Foreign Language Education Project. (1996). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. Kansas, the United States of America: Allen Press.

- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-238). Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Noguera, L., y Hoyos, X. (2009). La lengua extranjera y la literatura: la escritura de cuentos folclóricos. *Lenguaje*, 37 (2), 437-455.
- Norton, B. y Toohey, K. (Ed.). (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*. New York, The United States of America: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2015). Standard English, English Standards: Whose Standards are They in English Language Education. En L. T. Wong & A. Dubey-Jhaveri. (Ed), *English Language Education in a Global World: Practices, issues and Challenges* (pp. 3-11). New York, USA: Nova Science Publishers, Inc.
- Olaya, A. y Gómez, L.F. (2013). Exploring EFL pre-service teachers' experience with cultural content and intercultural communicative competence at three Colombian universities. *Profile*, 15(2), 49-67.
- Onyema, E.M., Eucheria, N.C., Obafemi, F.A., Sen, S., Atonye, F.G., Sharma, A. y Alsayed, A.O. (2020). Impact of coronavirus pandemic on Education. *Journa of education and practice*, 11 (13), 108-121.
- Orozco, J.C. (2015). *Diseño de un marco teórico explicativo sobre la acreditación escolar como herramienta para el mejoramiento de la calidad de la educación básica y media pública de Bogotá, D.C.* (tesis de doctorado). Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
- Orsini-Jones, M. y Lee, F. (2018). *Intercultural communicative competence for global citizenship*. London, United Kingdom: MacMillan Publishers Ltd.

- Ortega, J.L. y Hughes, S.P. (2017). Key issues in the management of bilingual education. En M.E. Gómez y R. Parra. (Ed.), *Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos clave* (pp. 117-128). España: Catálogo de Publicaciones del Ministerio.
- Outes, R. y Ramírez, M. (2017). Evolución e innovación de la enseñanza bilingüe: metodologías y recursos. En M.E. Gómez y R. Parra. (Ed.), *Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos clave* (pp. 45-56). España: Catálogo de Publicaciones del Ministerio.
- Oviedo, H. H. y H. A. Álvarez. (2019). The contribution of customized lessons with cultural Content in the learning of EFL among undergraduates. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 21(1), 15-43.
- Ozfidan, B. y Burlbaw, L. (2017). Development, Validation, and Application for a Bilingual Education Curriculum in Turkey. *Journal of Mathematics Science and Technology Education*. doi: 10.12973/ejmste/76734
- Paricio, M.S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226.
- Peña, B., Flaborea, R. y Guzmán, M. (2011). Propuesta de fortalecimiento del área de inglés en un colegio no bilingüe de la ciudad de Bogotá. Apuntes desde la experiencia de un estudio de caso. En A. Truscot, A.A. López y B. Peña. (Ed.), *Bilingüismo en el contexto colombiano* (pp. 115-165). Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Pimiento, M. (2012). *Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a lengua castellana* (tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.

- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. 1-18. Recuperado de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3211/1792>
- Reiss, J. (2005). *Teaching Content to English Language Learners: Strategies for Secondary School Success*. New York, The United States of America: Pearson Education.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México D.F, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2005). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Rodriguez, D., Carrasquillo, A. y Soon (2014). *The Bilingual Advantage*. New York, The United States of America: Teachers College Press.
- Román, M., Vena, D. y González, O. (2015). Fundamentos teóricos de la competencia Comunicativa intercultural en idioma inglés. *Humanidades médicas*, 15(1), 70-87.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid, España: Gráficas Rógar.
- Sánchez, I. M. (2011). Enfoques y modelos de educación intercultural. *Praxis*, 7, 30-41.
- Schwieter, J.W, y Ferreira, A. (2013). Language selection, control, and conceptual-lexical Development in bilinguals and multilinguals. En J. W. Schwieter. (Ed.), *Innovative Research and practices in second language acquisition and bilingualism* (pp. 241-266). Philadelphia, USA: John Benjamins Publishing Company.
- Scott, W.A. y Ytreberg, L.H. (2009). *Teaching English to children*. New York, The United States of America: Longman Inc.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching: A Guide Book for English Language Teachers*. Oxford, United Kingdom: MacMillan.


- Smokotin, V.M., Petrova, G.I. y Gural, S.K. (2017). Teaching and learning English as the global language in the education system of the globalized world. *Language and Culture*. 10, 49-63.
- Snow, D. (2007). *From Language Learner to Language Teacher: An Introduction to Teaching English as a Foreign Language*. Michigan, the United States of America: Mc Naughton & Gunn, Inc.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Truscott, A. (2017). Retos de la formación docente bilingüe en Colombia. *Revista Científica RUNAE*. 01, 95-117.
- Valles, M.S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.
- Varón, M.E. (2011). *Componentes culturales en el aprendizaje del inglés: un estudio sobre libros de texto contemporáneos usados para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el nivel de básica secundaria en Colombia* (tesis de doctorado). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Vinuesa, V. (2016). *Aprendizaje de lenguas extranjeras: evolución metodológica y apuestas de futuro* (tesis de doctorado). Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica, S.A.
- Wen-Ling, I. (2016). EFL Learners developing critical intercultural awareness through process Drama. En W. Lin & M. Byram. (Ed), *New approaches to English language and education in Taiwan-cultural and intercultural perspectives* (pp. 123-173). Taipei, Taiwan: Tung Hua Book Co., Ltd.

Wright, W.E. y Baker, C. (Ed.). (2017). *Key concepts in bilingual education*. Gewerbestrasse, Switzerland: Springer International Publishing.

Apéndices


No 1. Diario de campo

EDUCACIÓN BILINGÜE UTILIZANDO COMO RECURSO LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN GRADO ONCE DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DE DOSQUEBRADAS, COLOMBIA		
DIARIO DE CAMPO DEL DOCENTE		
Sesión: 1/6	Fecha: <u>Viernes, junio 26 2020</u>	Hora: 9-10AM.
Actividades	Descripción detallada de la actividad:	Análisis y observaciones con respecto al desarrollo de la actividad:
<p>Name :</p> <p>Activation of background knowledge</p> <p>Stage:</p> <p>Engagement</p> <p>Time: 09:00-09:05</p> <p>Greeting the students</p> <p>Time: 09:05-09:20</p>	<p>El docente lee los desempeños de las 6 sesiones. 1:30</p> <p>1:30 El docente inicia la sesión mostrando la imagen de Frisby y le pide a la estudiante Juanita (JGA) que lea la pregunta que acompaña la imagen, la estudiante lo lee, y el docente corrige un error de pronunciación con la técnica de 'restate'. El docente propone a menos 5 intervenciones ya sea en español o en</p>	<p>-Las estudiantes en la primera parte de la sesión cuando se introdujo la información del proyecto fueron muy colaboradoras e hicieron algunas preguntas que fueron respondidas y se creó un grupo de whatsapp para tener una</p>

<p>Skills:</p> <p>Knowledge of the world and Speaking.</p> <p>Purpose of activity:</p> <ul style="list-style-type: none"> □ To focus the ss' attention on the lesson. □ To check ss' previous knowledge related to the lesson  <p>The teacher will gather the information provided by the</p>	<p>inglés. El docente trata de que las estudiantes participen y les propone que aporten palabras que se les ocurran en relación a la imagen. 2:30</p> <p>Una estudiante que no identifiqué dice “chicken”, el docente al ver poca participación decide llamar estudiantes de manera aleatoria e inicia con Mariana Montoya (MMV), la estudiante responde “I think about fatty processed food” Luego llama a Stephanie Aguirre (SAQ) y le lee de nuevo la pregunta en inglés. La estudiante solo dice “chicken” y el docente aprueba diciendo “okay” y llama a Sara (SAA), la estudiante dice “I don't know teacher, the same, I guess, fried chicken or potatoes”. El docente dice “muy bien” y llama a Valentina Vargas (VVR), la estudiante no participa ni dice nada, pero hace una señal que me indica que llame a otra niña, el docente llama a Danna Bedoya</p>	<p>comunicación más directa.</p> <p><i>-Realizar el 'lesson plan' me tomó bastante tiempo en contraste a una clase normal de enfoque tradicional; además, antes de iniciar con la sesión experimenté mucha ansiedad ya que no sabía cómo reaccionarían las estudiantes con respecto a la propuesta metodológica, aunque en general el grupo tanto en la presencialidad como en la virtualidad no me han causado inconveniente de disciplina y son colaboradoras.</i></p>
--	---	--

<p>students who freely participate in this study phase, will complement some of the information, provide feedback, if necessary in terms of grammar and pronunciation, and will recognize the ss' participation.</p> <p>Based on their knowledge about the simple present tense the teacher will ask:</p> <p>What facts do you know about this fast food restaurant chain?</p> <p>The information will be gathered by the teacher and other facts will be provided:</p>	<p>(DVBA) y le repite la pregunta en español, a estudiante solo dice "chicken". El docente llama a Isabella Ramírez (IRL) 3:58 y le hace la siguiente pregunta "Do you consider that Frisby offers healthy food? La estudiante dice "no" y no da más detalles.</p> <p>La estudiante (MMV) interviene diciendo "¿si uno tiene otra respuesta la puede decir?" a lo que el docente responde "Yes, of course"</p> <p>La estudiante dice "I say Frisby have healthy food because they offer grilled chicken with salad eee ¿cómo se llama eso? Hay una línea que se llama la línea liviana y venden pollo al grilled, venden ensalada, venden más cosas y viene pues sin estar frito vienen verduras, creo que vendían quinua pero pues era, es más caro que el otro pollo normal, pero lo vende Frisby. El docente dice "okay, thank you" 4:41</p>	<p>-La participación en el grupo siempre ha sido entre baja y moderada; además de que hay un promedio de 6 a 8 estudiantes que más participan y para que as demás o hagan se les debe pedir directamente que lo hagan aunque aun así a veces no lo hacen, no por problemas de actitud, sino más bien por inseguridad con respecto al nivel de lengua que manejan. Por ejemplo, el caso de VVR.</p> <p><i>-Al inicio de la sesión, tenía mucho escepticismo en cuanto a</i></p>
---	---	--

<p>1-Frisby has more than 200 restaurants in 50 different towns and cities in Colombia.</p>	<p>El docente dice que a propósito del aporte de MMV “basadas en su conocimiento general, qué hechos conocen acerca de esta cadena de comida rápida”</p>	<p><i>la participación de las estudiantes, ya que ha sido general en esta metodología virtual que las estudiantes</i></p>
<p>2-Frisby is the number one chicken restaurant in sales in Colombia.</p>	<p>La estudiante Valeria Zapata (VZP) participa diciendo “Frisby is a Pereiran company” el docente responde “okay, very good”</p> <p>Luego de una corta pausa sin</p>	<p><i>participen poco. A veces me sentía un poco frustrado al ver que no respondían las preguntas, pero</i></p>
<p>3-There are more than 3500 employees working for Frisby.</p>	<p>participación por parte de las estudiantes el docente dice “María José Árias (MJAD), ¿Qué sabe usted de esta compañía? La estudiante dice “eee</p>	<p><i>finalmente un grupo de 4 o 5 niñas siempre intervenía y yo llamaba a otras por el nombre</i></p>
<p>4-The packaging they use is 100% recyclable.</p>	<p>profe es que no la conozco, pues si se cual es pero no se la verdad” el docente llama a Manuela Jiménez (MJA) y esta responde “pues teacher la verdad</p>	<p><i>para que también participaran.</i></p> <p>-La mayor participación en la sesión</p>
<p>5-They develop several campaigns in favor of the environment.</p>	<p>tampoco sé muy bien sobre esta compañía” E docente dice “okay” y pasa a pedir a la estudiante Ely Robayo (EARG) que lea la información acerca de la compañía Frisby 6:00 la</p>	<p>vino por parte de las estudiantes MMV, SAA y VZP, quienes permanentemente intervinieron de manera</p>

<p>6-Most of their menus is based on fast food.</p>  <p>What do you think about this recent menu offered by Frisby?</p>	<p>estudiante cometé un error en la pronunciación de la palabra “sales” el docente la pronuncia correctamente y la estudiante la repite de manera correcta. Luego el docente hace una traducción generalizada de los 2 puntos que leyó EARG. El docente le pide a JGA que lea los 2 puntos siguientes. La estudiante expresa “ay no sé cómo se lee 3.500” a lo que el docente contesta diciéndolo en inglés. De nuevo el docente hace una breve traducción de los puntos y le pide a Emily Cardona (ECM) que lea los 2 últimos puntos. El docente le corrige la pronunciación de 2 palabras. 8:28</p> <p>El docente menciona que un poco en contravía de lo que mencionaba la estudiante MMV, actualmente la primer página de la página web de Frisby ofrece un menú muy poco saludable basado en pollo apanado, papas a la francesa, gaseosa y salsas.</p>	<p>voluntaria usando mayormente el inglés.</p> <p>-Era evidente el conocimiento que las estudiantes tenían de la compañía de pollo debido a que esta hace parte del contexto local.</p> <p>-El docente corrige algunos errores mayores de pronunciación y no se enfoca demasiado en los de tipo gramatical ya que no afectan en gran medida el objetivo comunicativo.</p> <p>-El docente si bien lee y da instrucciones en inglés, inmediatamente hace una traducción</p>
--	---	---

	<p>El docente pregunta “¿Qué piensan de este menú? Al notar que ninguna participa, decide preguntarle a niñas que hayan participado poco y llama a Nataly López (NLP), la estudiante tiene problemas con el audio y el docente decide llamar a Salome Alvarez (SAL) “profe intentan llegar a la mente del consumidor para hacer que lo compren mediante la imagen, ¿sí me entiende?” E docente dice que sí y les informa que debido al tiempo límite de Zoom se van a desconectar y a volver a conectar para continuar con la clase.</p> <p>El docente pide las 2 últimas intervenciones para seguir con la segunda actividad ya que se está sobre el tiempo. El docente le pide su contribución a SAA, “for me there is no innovation, I think is ike the same” el docente dice “okay” y repite en inglés lo que ofrece el menú.</p>	<p>general de lo leído, ya que en algunos casos se evidenció mucho vocabulario técnico como en el caso de artículo.</p> <p>-Debido a la modalidad de virtualidad se evidenciaron algunos problemas de audio como fue el caso de Manuela Trujillo (MTG), Valentina Uchima (VUV) y NLP, lo cual no permitió que las estudiantes participaran en la clase con sus aportes.</p> <p>-El docente siente que el tiempo no está siendo suficiente y trata de acelerar un poco la sesión.</p>
--	---	--

	<p>MMV pide intervenir “teacher, can I say something” a lo que el docente accede y ella dice “okay I think they sell fast food to people who do not order anything good to their health full of sodium and calories is bad for the people eat that food” el docente dice “thank you” y la estudiante replica “you are welcome”</p>	<p><i>-En este punto, experimenté mucha ansiedad y sentía que podía profundizar más sobre una respuesta o comentario de las estudiantes, pero debido a los tiempos estipulados en el planeador era imposible hacerlo.</i></p> <p>-Las estudiantes MMV, SAA y VZP son las que más intervienen usando L2.</p>
--	--	---

No. 2. Sistematización de la información

STATEMENT	DATO
<p>1-Usó de conocimiento previo para relacionar temas y promover la participación</p>	<p><i>Era evidente el conocimiento que las estudiantes tenían de la compañía de pollo debido a que esta hace parte del contexto local.</i></p> <p><i>DCS1L46-47</i></p> <p><i>El docente dice que a propósito del aporte de MMV “basadas en su conocimiento general, qué hechos conocen acerca de esta cadena de comida rápida” La estudiante Valeria Zapata (VZP) participa diciendo “Frisby is a Pereiran company” el docente responde “okay, very good”. DCS1L48-51</i></p> <p><i>MMV pide intervenir “teacher, can I say something” a lo que el docente accede y ella dice “okay I think they sell fast food to people who do not order anything good to their health full of sodium and calories is bad for the people eat that food” el docente dice “thank you” y la estudiante replica “you are welcome” DCS1L85-87</i></p> <p><i>Luego SAA interviene “There is something that is called deficit caloric, caloric deficit that is like to lose more calories than you consume and you lose weight” El docente hace una intervención para complementar el comentario de SAA. Y ella agrega “but it also depends of the food that you consume not even the calories because</i></p>

there are fruits that have has more calories than a cookie or something like that” DCSIL146-150

La estudiante SAA demuestra conocimiento del tema del ‘déficit calórico’ y el consumo de calorías, es decir se evidencia su conocimiento previo y del mundo. DCSIL152-153

MMV responde “teacher of course because when you have a balanced diet your body is health for example certain foods help to have better states of health when you don’t consume sugar or too much oil or bad things you have better states of health, this help for you don’t have cancer” DCSIL154-157

Tengo la sensación de que las estudiantes, o al menos algunas de ellas, se involucran activamente del tema de la clase y de la dinámica de la misma, al interesarle el tema o conocer acerca de este, lo percibía cuando participaban activamente, en repetidas ocasiones o cuando incluso me interrumpían para hacer sus aportes. DCSIL159-162

El docente lee algunos hechos en LI acerca del tema de clase y pregunta quien quiere participar con respecto al punto 6 que se refiere a las ayudas económicas que está brindando el gobierno, pero que

después deberán ser asumidas en especial por los estratos 3 y 4. Una estudiante dice “yo” y el docente pregunta su nombre. ECM (Emily) “eh pues yo pienso que es necesario porque si queremos como evitar el contagio en este momento debemos tener en cuenta que se necesita un aislamiento y para que la mayoría de familia pobres que corresponde al 47% de la población que trabajan en la informalidad puedan estar en su casa necesitan recibir una especie de sustento no sería lo ideal pero pues igual se necesita para que estas personas no congestionen el sistema de salud” DCS2L211-218

Se preguntan qué hechos conocen acerca del tema de la sesión: VMR responde en L1: En los trabajos los venezolanos por cobrar menos están dejando sin trabajo a los colombianos, dice conocer un caso personal relacionado a donde trabaja la hermana. Noto que las estudiantes participan de manera entusiasmada con este tipo de temas que son tan actuales, pertinentes y del contexto de las estudiantes en comparación a muchas temáticas propias de los libros de texto las cuales son en su mayoría descontextualizadas, desactualizadas o incluso ficticias. DCS3L286-291

MMV responde en L2 “One of my neighbors is Venezuelan he is very nice and he is a hard worker and every time he give to my family

food from Venezuela, he is very nice, he work in a restaurant in Pereira like a waiter” DCS3L307-309

Le pido a la personera responder Camila (MCHB) Responde que los venezolanos están acostumbrados a no trabajar porque en Venezuela recibían subsidios, por lo tanto acá en Colombia prefieren robar y no trabajar para ganar el dinero fácil. DCS3L312-314

Le pido a VZP leer y responder la segunda pregunta: “I think that is only like a little population because I knew a lot of people in France that are Colombians and they have a good work a good job they pay all the taxes, they are they do something, no everything always the good everything was fine so I think that this is like a stereotype” DCS3L353-356

Les pregunto a las estudiantes acerca de la imagen del virus del Covid19. VMR responde “el coronavirus” dice que la imagen la ve en todos lados, noticias y memes. DCS4L402-403

No. 3. Muestra de artefactos

¡A healthy lifestyle!
UN ESTILO DE VIDA SALUDABLE



HABITOS SALUDABLES
CONTROL THE PORTION
CONSUME FRUITS Y VEGETABLES
PROPERLY DISTRIBUTE DAILY MEALS
DRINK WATER
EAT SLOWLY AND CHEW FOOD WELL
EAT FOODS RICH IN FIBER



BENEFITS OF HEALTHY EATING

- Permite mantener la mente despierta.
- Te ayuda a controlar el peso.
- Mejora el estado de ánimo.
- Mejora la capacidad des respuesta del sistema inmune

TIPS FOR HEALTHY EATING.



- Bebidas artificiales cambialas por:

 Lemonade or fruit water
- Snacks: En lugar de fritar puedes hornear tus alimentos.

IDEAS PARA DARTE GUSTO:



You can make your pizzas homemade with corn tortilla, vegetables and pieces of chicken

No. 4. Carta de consentimiento

Señores acudientes de las Estudiantes del grado 11 Inglés Avanzado de La Institución educativa María Auxiliadora de Dosquebradas, Risaralda. Junio 2020.

Amablemente busco hacer partícipes a sus hijas como objeto de estudio en un proyecto de investigación que se está llevando a cabo como requerimiento de grado para el doctorado en educación de la UTP. El estudio estará principalmente enfocado en la implementación de actividades propias de un enfoque metodológico contemporáneo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, como lo es la educación bilingüe. La idea es recolectar datos para el estudio mediante encuestas, entrevistas y análisis de los ‘artifacts’ (documentos, talleres, planeadores, trabajos de las estudiantes, etc). Como parte de las consideraciones éticas a las que este proyecto está sujeto yo les aseguro que:

- Los nombres de las estudiantes no serán revelados durante el estudio para que de este modo ellas puedan expresar libremente sus opiniones, impresiones, sentimientos, percepciones y consideraciones con relación al estudio en sí y sus implicaciones dentro y fuera del salón de clase.
- Audios, videos y material escrito o fotográfico que surja de la implementación de las sesiones serán únicamente utilizados con propósitos de investigación y académicos.

Gracias por considerar ser parte de esta propuesta de investigación. En caso de que alguien requiera contactarme acerca de algún tipo de detalle concerniente a este proyecto lo puede hacer a través de mi correo electrónico: carlosbernal@utp.edu.co

Sinceramente:

Carlos Alberto Bernal Betancur.

Docente de inglés (I.E María Auxiliadora-Dosquebradas) y candidato a doctor Doctorado en Educación UTP.

Nombre completo de la estudiante:

Identificación No tarjeta de identidad:


Nombre completo del acudiente:


Parentesco con la estudiante:

Firma* y cédula del acudiente:

Al firmar* el consentimiento/asentimiento, autorizo al docente a utilizar los datos antes mencionados para el proceso de investigación. *Debido a la situación de aislamiento preventivo obligatorio actual, colocar el nombre es suficiente para otorgar la autorización. *Muchas gracias por su colaboración.*

No. 5. 'Lesson plan'

<p>INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA AUXILIADORA DOSQUEBRADAS</p> <p>ENGLISH COURSE</p> <p>TEACHER: CARLOS ALBERTO BERNAL BETANCUR</p> 	
<p>Grade: 11A</p> <p>Number of Students: 37</p>	<p>Date: Friday, July 13th/2020.</p> <p>Session: 4/6</p>
<p>Achievement indicators:</p>	<p><i>-Considero mis ideas y actitudes preconcebidas acerca del tema del impacto del Covid19 en Colombia y el mundo.</i></p> <p><i>-Identifico el contenido del tema y aplico mi conocimiento previo y general del mundo para comprender las implicaciones del asunto.</i></p> <p><i>-Comparo el impacto de la pandemia del Covid19 en diferentes contextos en base a lo estudiado en otras asignaturas, evaluó y discuto sus implicaciones.</i></p> <p><i>-Permanezco abierta al aprendizaje de nuevas creencias, valores y percepciones de ver el mundo; además desarrollo actitudes de</i></p>

	<i>tolerancia, respeto y otredad hacia otras culturas.</i>
Contents	
Expected language:	<i>The simple present tense (facts and repeated actions) & the simple past tense (actions or events that happened in a specific time in the past)</i> <i>Vocabulary related to the effects of the Covid19 pandemic in Colombia such as: virus, quarantine, routine, life changes, social distance, online education, etc.</i>
Content:	<i>Sociales.</i> <i>Pandemia del Covid19: ¿Cómo nos cambió la vida?</i>
Activity 1	
<p>Name : Activation of background knowledge</p> <p>Stage: Engagement</p> <p>Time: 09:00-09:05 Greeting the students</p> <p>Time: 09:05- 09:20</p> <p>Skills: Knowledge of the world and Speaking.</p> <p>Purpose of activity:</p>	 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin-top: 10px;"> <p>What comes to your mind when you see this image?</p> </div>

<ul style="list-style-type: none">□ To focus the ss' attention on the lesson.□ To check ss' previous knowledge related to the lesson.	<p>The teacher will gather the information provided by the students who freely participate in this study phase, will complement some of the information, provide feedback, if necessary in terms of grammar and pronunciation, and will recognize the ss' participation.</p> <p>Based on their knowledge about the simple present tense the teacher will ask:</p> <p>What facts do you know about the changes in our everyday life?</p> <p>The information will be gathered by the teacher and other facts will be provided:</p> <ol style="list-style-type: none">1. El escalafón de casos activos de coronavirus lo lidera ampliamente Estados Unidos, con más de un millón y medio, seguido de Brasil.2. Gobierno colombiano prevé fechas diferentes para el pico de casos en Colombia, Bogotá y Barranquilla.
--	--

	<ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="792 191 1338 663">3. El presidente Iván Duque, confirmó la destinación de más de 14 billones de pesos en ayudas para el sector salud, apoyo a los empresarios y recursos educativos para enfrentar las crisis social y económica generadas por el coronavirus.<li data-bbox="792 705 1369 1178">4. El coronavirus ha traído un cambio drástico en la vida de todos, por eso es muy importante que logres adaptarte a la situación de aislamiento preventivo para mantener la sana convivencia en tu hogar, familia y comunidad, cuidando de tu salud mental y emocional.<li data-bbox="792 1220 1354 1545">5. En las líneas de orientación encontrarás apoyo psicológico para afrontar las situaciones que estén afectando tus pensamientos y emociones o los de tus seres queridos.<li data-bbox="792 1587 1349 1766">6. Puedes llamar desde tu teléfono fijo o celular, sin costo las 24 horas del día, a la línea 192 y seleccionar la opción 4.
--	---

Activity 2

Name: Exposing the main topic of class and comparison between L1 and L2 cultures.

Stage: Study and Production

Time: 09:20- 09:50

Skills: Knowledge of the world, Listening, Writing, Speaking and Reading.

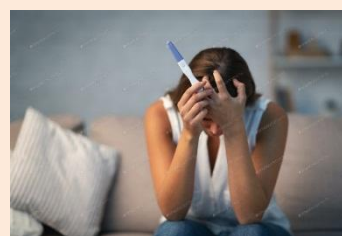
Purpose of activity:

- ✓ To expose how the Covid19 has impacted the Colombia and the world.
- ✓ To compare both (L1&L2) cultures in regards to the topic at hand.
- ✓ To analyze the social, psychological and educational implications in terms of the topic and what can be done in our specific context to deal with the effects of Covid19.

***I-**The teacher exposes to the students the following videos:*

1- COVID-19 lockdown fuels mental health crisis in US

VIDEO 1



<https://www.youtube.com/watch?v=cZ>

[O9zqDWjG4](https://www.youtube.com/watch?v=cZO9zqDWjG4)

VIDEO 2



2- Los cambios en el mundo por el coronavirus (covid-19) | Video Semana

<https://www.youtube.com/watch?v=J5>

[BEhJt9sWQ](https://www.youtube.com/watch?v=J5BEhJt9sWQ)

After watching the video, the teacher will ask these questions, which can be freely answered by the students:

VIDEO 1 L2 INPUT

1-Whose mental health seems to be more vulnerable during this isolation time?

2-What is suggested for those suffering alone during this time?

3-What is offered to those seeking for help?

4-Have you faced fear and anxiety during this quarantine? What have you done to deal with them?

5-According to the singer, why would it be easier for people with addictions to collapse nowadays?

VIDEO 2 L1 INPUT

Cambio 1 (El efectivo)-¿Considera exagerada la medida de no manipular dinero en efectivo? ¿Por qué?

Cambio 2 (La intimidad)-¿Usted o alguien de su familia descargó la aplicación ‘CoronApp’? ¿Por qué?

Cambio 3 (Trabajo en casa?-¿Cuál es su concepción actual del teletrabajo? ¿Le gustaría en un futuro próximo hacer parte de esta modalidad? ¿Por qué?

(El docente comparte una experiencia propia acerca del tema cuando 5 años atrás le ofrecieron esta oportunidad con una empresa de Illinois, USA)

Cambio 4 (El colegio) -¿Cuáles son las ventajas y desventajas de la modalidad virtual y en vista de esto, con cuál se quedan?

Cambio 5 (La vida social)- ¿Cómo la ha afectado el aislamiento social y qué es lo que más extraña de la vida pre-covid19?

II- *The teacher will ask some volunteers to read the article*

‘Educación: ¿evolución o revolución?’

(IN LI) from the web page Forbes.co.. In this article, students will find a sort of debate in regards to how the pandemic has changed the educational model in Colombia.

The students will have to do a reflection based on the question below. For this purpose, the students have to take into account their knowledge of the world, what they have learnt in the school, what they have witnessed in their everyday lives, and information from the article.

¿Cuánto cambiará la tecnología el aprendizaje de los estudiantes? Lo veremos cuando los niños regresen a las clases tradicionales del colegio. La gran incógnita, una de muchas del escenario post Covid-19, es si habremos aprendido a aprovechar lo que nos vimos obligados a usar.

Task:

Enviar un archivo de word al correo:

carlosbernal@utp.edu.co

L1: ¿Piensa que en un futuro próximo la transformación que ha vivido el sistema educativo debido a la pandemia lo va a beneficiar o a perjudicar? ¿De qué manera?

L2: What changes you consider would improve the traditional education in our context?

**Optional: Make a drawing where you capture this ideal educational system of the future. (talk a little bit about the educational model created by a teenager in USA)*

*Scan it and send it in the same word document. *extra points!*

Word limit for each answer: 50-100.

Times new roman, size 12, single space. 2 cms margins each side.

	<p><i>Due date: 07-17 @ 11:59pm.</i></p> <p><i>Web page:</i></p> <p>https://forbes.co/2020/04/30/actualidad/educacion-evolucion-o-revolucion/</p>
<p>Activity 3</p>	
<p>Name : Conclusions and topic implications</p> <p>Stage: Production</p> <p>Time: 09:50- 10:00</p> <p>Skills:</p> <p>Purpose of activity:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> To check ss' understanding of the lesson <input type="checkbox"/> To promote participation from the ss <input type="checkbox"/> To involve the school community <input type="checkbox"/> To raise awareness in such important topic 	<p><i>Closing activity</i></p> <p><i>Open questions:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Will your parents let you come back at school in August? Why?</i>
<p>Comments:</p>	